



U N I V E R S I D A D
COMPLUTENSE
M A D R I D

L'utilisation de la comédie musicale dans l'enseignement du Français Langue Étrangère, dans le cas particulier de la Chine

Auteure : Zhuoran ZHANG

Tutrice : Pilar Andrade Boué

Trabajo Fin de Máster

Máster Hispano-Francés en Lengua Francesa Aplicada

Facultad de Filología

Departamento de Estudios Románicos, Franceses,
Italianos y Traducción

Año académico : 2019 – 2020

Convocatoria : Julio 2020

Calificación : 9 (Sobresaliente)

Remerciement

Je tiens à remercier Madame Pilar Andrade Boué, ma tutrice de travail de fin de master, qui m'a beaucoup encouragée pendant la rédaction du mémoire. Vos conseils sont précieux pour moi.

Ce travail est dédié à mon père et à ma mère, à qui je dois la réussite, pour l'éducation qu'ils m'ont prodiguée et pour l'amour infini qu'ils m'ont donné. Je vous remercie et je vous aime.

Table des matières

Remerciement.....	3
Introduction.....	6
Première partie : le contexte général.....	7
1. Particularités de l'enseignement du FLE en Chine.....	7
1.1. Public cible.....	7
1.2. Le grand décalage entre le français et le chinois.....	8
1.3. L'acquisition préalable de l'anglais.....	9
1.4. La sous-estimation des compétences orales.....	11
2. Le succès de la comédie musicale française sur le marché chinois.....	13
3. Présentation de la comédie musicale.....	14
3.1. Comparaison entre la comédie musicale et l'opéra.....	14
3.2. Particularités de la comédie musicale française.....	15
Deuxième partie : Méthodologie de la recherche.....	18
1. Recherche d'un matériel authentique et thématique.....	18
2. Éléments linguistiques et extralinguistiques.....	19
2.1. La grammaire.....	19
2.2. Le lexique.....	22
2.3. La communication non verbale.....	25
3. Le support acoustique : la musique et la chanson.....	28
3.1. La musique pure.....	28
3.2. La chanson et la musicalité de la langue.....	30
4. Le support visuel : la scène et la scénographie.....	34
4.1. À travers le multimédia.....	34
4.2. Un champ lexical scénique à découvrir.....	37
4.3. Un contexte plus riche pour comprendre le texte.....	38
5. Les connaissances culturelles.....	44

Troisième partie : l'organisation d'une unité didactique.....	48
1. Les paramètres généraux.....	48
2. Les composantes d'une unité didactique.....	51
3. Les objectifs du cours.....	53
3.1. L'objectif grammatical.....	53
3.2. L'objectif lexical.....	55
3.3. L'objectif phonétique.....	57
3.4. L'objectif culturel.....	60
Quatrième partie : un exemple concret : <i>1789, Les Amants de la Bastille</i>	64
1. Présentation du corpus.....	64
2. Le thème à travailler.....	65
3. Objectif grammatical : le futur simple.....	67
4. Objectif lexical : le champ lexical de la Révolution.....	72
4.1. Première séance : la transition entre l'objectif grammatical et l'objectif lexical....	72
4.2. Deuxième séance : la construction du champ lexical.....	73
4.3. Deuxième séance : l'introduction des expressions figées.....	75
5. Objectif culturel.....	76
5.1. Première séance.....	76
5.2. Deuxième séance.....	78
Conclusion.....	81
Bibliographie.....	83
Annexe I : Sondage au sujet de la rime et de la syllabe.....	87

Introduction

Au cours des dernières années, la comédie musicale française a gagné en notoriété dans le monde entier. *Mozart l'opéra rock*, *Notre-Dame de Paris*, *Roméo et Juliette*, etc., ont toutes connu un grand succès sur le marché asiatique. Ainsi, elles ont donné envie à beaucoup de jeunes Chinois de connaître cette belle langue romantique.

Face à cette vague d'apprentissage du français, je ne cesse pas de me demander si cette source de motivation pour les apprenants peut sortir du cadre du divertissement simple et contribuer à leurs études langagières. Plus précisément, est-il possible pour la comédie musicale d'entrer dans l'enseignement du français langue étrangère (FLE) en Chine ?

En tant qu'amatrice de comédie musicale et future enseignante du FLE, cette rencontre inattendue entre mon intérêt personnel et mon projet professionnel me fascine beaucoup. De ce fait, dans ce mémoire de recherche, je tenterai d'examiner la légitimité de l'utilisation de ce genre de support dans la classe du FLE. De plus, j'essaierai de proposer une unité didactique modèle qui la justifiera.

Il s'agit d'un travail de recherche en didactique. J'ai souhaité d'associer l'analyse des bienfaits de la comédie musicale à des théories préexistantes et à des exemples concrets, afin d'adopter des points de vue différents. Finalement, en ce qui concerne l'organisation d'une unité didactique, j'ai choisi comme l'exemple la comédie musicale *1789, Les Amants de la Bastille*.

Je chercherai à répondre à la problématique suivante : la comédie musicale française peut-elle constituer un nouveau support d'apprentissage dans le cadre des leçons de FLE destinées aux apprenants sinophones ? Par conséquent, ce mémoire tentera de démontrer la légitimité de la comédie musicale dans le cadre de l'enseignement des langues étrangères, à l'appui des avantages qu'elle pourrait apporter.

Dans la première partie du mémoire, je rappellerai le contexte social chinois qui facilite l'utilisation de la comédie musicale française en classe de FLE. Puis, la deuxième partie se concentrera sur les théories et les observations de spécialistes, qui pourront justifier la légitimité de cette nouvelle ressource dans le cadre de l'enseignement. La troisième partie présentera comment les enseignants devront organiser des unités didactiques en s'appuyant sur les thèmes fournis par la comédie musicale. Enfin, la dernière partie visera à démontrer le moyen d'utilisation de ce genre de support au travers d'un exemple concret.

Première partie : le contexte général

1. Particularités de l'enseignement du FLE en Chine

1.1. Public cible

À l'heure actuelle, alors que l'apprentissage d'une deuxième langue étrangère est un phénomène répandu dans le monde occidental, en Chine, à cause du décalage énorme entre la langue chinoise et les langues alphabétiques en général, la notion d'apprendre une autre langue étrangère que l'anglais n'est entrée dans la vie du grand public que durant ces dix dernières années. De ce fait, l'enseignement d'une autre langue étrangère, dans notre cas le français, fait principalement face à trois groupes d'apprenants potentiels :

1. les étudiants universitaires ayant choisi le français comme formation dans le cadre des études supérieures ;
2. les enfants dont les parents prennent en compte l'importance de l'apprentissage des langues étrangères et ont la volonté de dépenser une certaine somme pour leur éducation dans ce domaine ;
3. les personnes qui n'ont pas d'objectifs pragmatiques, mais qui sont intéressées par l'apprentissage d'une autre langue pour des raisons personnelles.

Dans ce dernier groupe, d'après les chiffres donnés par HuJiang, le site ayant le plus d'utilisateurs mensuels actifs dans le domaine de la technologie éducationnelle en Chine¹, 15 % des utilisateurs nés dans les années 90 choisissent d'apprendre une langue étrangère mineure, et la majorité d'entre eux n'a pas d'objectifs pragmatiques, tels qu'un examen ou une demande professionnelle. Parmi leurs choix, le français est classé en troisième position après le japonais et le coréen, comme la première langue occidentale préférée des Chinois².

Dans ce travail, en me basant sur ces informations, je tiendrai compte non seulement des enfants comme apprenants cibles, comme le font la plupart des œuvres qui traitent de l'interdisciplinarité entre la musique et la langue, mais aussi du public adulte.

1 <https://m.huangjiu.com/article/9CaKrnKhiIG>

2 <https://www.jiemodui.com/N/103268.html>

1.2. Le grand décalage entre le français et le chinois

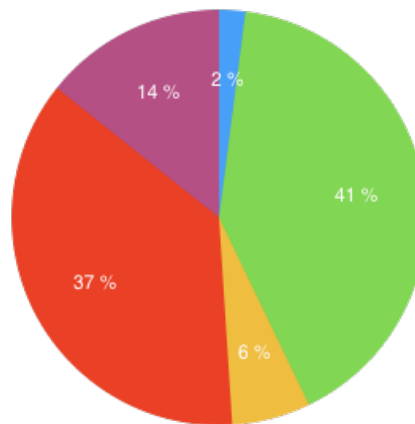
À part la particularité du public visé, il existe encore trois éléments particuliers qui rendent l'enseignement du FLE plus difficile en Chine : le grand décalage entre les deux langues, l'influence profonde de l'anglais préalablement acquis et une compétence orale insuffisante par rapport aux compétences à l'écrit.

Tout d'abord, le français est une langue alphabétique alors que le chinois utilise des caractères isolés. Ensuite, le français appartient à la catégorie des langues flexionnelles dont les mots changent de forme d'après leurs fonctions grammaticales dans la phrase. Cette caractéristique est assez étrange pour les sinophones, dont la langue maternelle est isolante et analytique : en chinois, les lemmes sont invariables et les fonctions syntaxiques sont indiquées par l'ordre des mots. Dans ce cas, un manque de ressemblance entre la langue cible et la langue maternelle apporte plus de problèmes aux enseignants du FLE dans le pays référencé que dans les pays d'Europe latine.

Lorsque j'étais en deuxième année à l'université, une nouvelle professeure belge nous a demandé de rédiger un poème après avoir appris *Le Dormeur du Val* de Rimbaud. À ce moment-là, je n'avais aucune connaissance de la poésie, ou même de la définition de la syllabe et de la rime. Le devoir s'est avéré catastrophique et la professeure a été obligée d'organiser un cours supplémentaire pour nous expliquer comment compter les syllabes et formuler un poème. Cette expérience m'a permis de comprendre les difficultés dues au décalage langagier, du côté des apprenants comme des enseignants.

J'ai réalisé un sondage en ligne auprès des étudiants de ma session universitaire. Ils ont eu la même expérience. Je leur ai proposé cinq réponses, parmi lesquelles ils devaient choisir une ou deux possibilités. Le sondage détaillé se trouve dans l'Annexe I. Au total, j'ai reçu 26 réponses, dont les pourcentages respectifs sont présentés dans le graphique ci-dessous :

- Je savais comment compter les syllabes.
- Je ne savais pas comment compter les syllabes.
- Je connaissais les types de rime en français.
- Je ne connaissais pas les types de rime en français.
- Je ne me souviens plus.



Sur la base de ce graphique, nous voyons clairement que la grande majorité des étudiants ne connaissaient ni le moyen de compter les syllabes ni les types de rime en français. J'en déduis qu'à cause du décalage langagier, les sinophones natifs manquent de certaines connaissances essentielles par rapport à certaines notions intrinsèques aux langues alphabétiques. Cette particularité révèle la demande spécifique des apprenants chinois et les enseignants doivent prendre en compte ce besoin particulier avant d'approfondir l'étude de la langue dans le domaine littéraire.

1.3. L'acquisition préalable de l'anglais

La deuxième particularité des apprenants sinophones rejoint le cas d'autres pays non-anglophones : avant d'apprendre le français, les apprenants ont déjà appris l'anglais depuis un certain temps. Dans ce cas, le système de la langue anglaise exerce une influence dans leur apprentissage des langues étrangères. Cela n'influence pas trop les hispanophones, par exemple, vu que l'espagnol ressemble plus au français qu'à l'anglais. Néanmoins, pour les sinophones, le système de l'anglais préalablement acquis est un élément décisif dans leurs études du français.

L'avantage de ce pré-acquis est évident : l'anglais est beaucoup plus proche du français et les apprenants qui l'ont appris bénéficient de leur connaissance déjà existante de l'alphabet latin, d'un vocabulaire similaire et même de certaines syntaxes ressemblantes. Comme ce qu'ont proposé Véronique Castellotti et Danièle Moore, l'anglais est considéré comme une

« référence alternative » (2002 :18) dans le cas où le système langagier de la langue maternelle ne sert pas à grande chose, et il occupe un « statut d'intermédiaire » (2002 :18).

Néanmoins, cette ressemblance apporte également des interférences négatives, notamment dans le domaine phonétique et lexical. Du côté du lexique, les apprenants ont tendance à confondre les mots français avec leurs équivalents anglais dans les deux cas suivants : une forme similaire avec le même sens (par exemple *chocolat* et *chocolate*), une même forme avec des sens différents (*chat* et *chat*).

Puis, du côté phonétique, comme le chinois est une langue tonale qui ne possède pas d'accents, les connaissances des apprenants à ce sujet se basent entièrement sur l'anglais, dont chaque mot possède un accent tonique et la place de celui-ci peut changer le sens du mot. Contrairement à l'anglais, l'accent du français tombe toujours à la fin du groupe syntaxique et il ne porte pas de sens. Cette différence peut causer l'apparition d'un accent très marqué chez les apprenants débutants lorsqu'ils mettent l'accent sur chaque mot, comme ce qu'ils font en anglais, ou prononcent syllabe par syllabe, comme ce qu'ils font en chinois. Dans les deux cas, ils perdent la fluidité de la langue.

J'ai invité une amie à faire un enregistrement du son. Elle est sinophone native et elle vit au Canada il y a 9 ans. Elle est une débutante en français, et l'influence négative de l'accent anglais est très perceptible lors de la communication. Par exemple, dans la phrase « Une table pour une personne. », elle prononce le mot *personne* comme *person*. De plus, en faisant comparer la prononciation de cette même phrase et celle de « A table for one person. », je constate qu'elle prend une intonation anglaise en parlant français : elle accentue intentionnellement les mots lexicaux *table/table* et *personne/person*. De ce fait, l'acquisition préalable de l'anglais apporte une influence significative dans son apprentissage du français.

Quant à l'influence du chinois, prenons l'exemple³ d'une vidéo récente dans laquelle une femme chinoise parle français avec un fort accent. Dans une minute de vidéo, elle répète sept fois la phrase « pourquoi comme ça ? ». Ceci est particulièrement représentatif. Par l'analyse phonétique, nous constatons qu'elle prononce la phrase en coupant les groupes syllabiques comme ce qu'elle a fait en chinois : elle prononce le mot « pourquoi » en deux sons très distincts. La même chose se produit aussi dans la prononciation du mot « putain », dont la deuxième syllabe [tɛ] ne suit alors pas la première [py]. Elle y laisse un intervalle d'élocution

3 <https://www.bilibili.com/video/BV1PT4y157vd?from=search&seid=8704538751571385852>

bien perceptible. Dans les deux exemples, la personne accentue toutes les syllabes et les traite comme des sons individuels. Cela est forcément dû à l'influence de la langue chinoise.

1.4. La sous-estimation des compétences orales

Contrairement à ce que le Cadre Européen Commun de Référence (désormais CECR) propose, « apprendre (une langue) afin de l'utiliser dans le but de communiquer » (2001 :9), l'étude langagière en Chine met plus d'accent sur la compétence écrite, en particulier la bonne maîtrise de la grammaire. En revanche, la compétence orale, que ce soit en termes de production, de compréhension ou d'interaction, est beaucoup moins valorisée. Par conséquent, les apprenants chinois sont moins compétents à l'égard de l'oral que les apprenants occidentaux du même niveau.

Pour justifier ce point, j'ai fait un sondage chez les étudiants de la Faculté de Français et d'Italien à l'Université des Études Internationales du Sichuan (SISU). Je leur ai demandé dans quelle partie, l'oral ou l'écrit, ils ont obtenu une note plus élevée lors de leur dernier test de niveau de français. Parmi les 47 réponses, plus de 60 % des personnes interrogées (30) ont révélé qu'elles avaient obtenu une meilleure note dans la partie écrite, contre 36 % ayant obtenu une note plus haute dans la partie orale.

Concernant l'organisation des cours, j'ai trouvé la liste de tous les types de cours de français au SISU. Le programme de la deuxième année universitaire est présenté ci-dessous :

	3 ^e semestre	4 ^e semestre
Cours analytique	96 heures + 6 crédits	96 heures + 6 crédits
Production orale	32 heures + 2 crédits	32 heures + 2 crédits
Compréhension orale	64 heures + 4 crédits	64 heures + 4 crédits
Compréhension écrite	32 heures + 2 crédits	32 heures + 2 crédits
Production écrite	64 heures + 4 crédits	64 heures + 4 crédits

(Le cours analytique est le cours dédié à la grammaire)

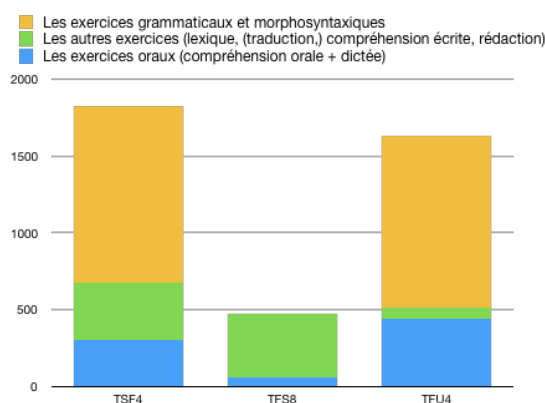
En me basant sur ces informations, j'ai effectué des statistiques :

	3 ^e semestre	4 ^e semestre
Heures totales des cours d'oral/h	96	96
Heures totales des cours d'écrit/h	192	192
Crédits totaux des cours d'oral/ECT	6	6
Crédits totaux des cours d'écrit/ECT	12	12

Nous pouvons voir que durant la deuxième année de formation, l'étude des compétences orales n'occupe qu'un tiers de l'horaire des cours. La même situation se retrouve dans la dis-

tribution des crédits, qui sont liés directement à l'importance du cours. De plus, la production orale occupe une place secondaire à la compréhension et cela n'est pas idéal pour atteindre l'objectif de « communiquer avec les autres » du CECR.

Enfin, il est pertinent de mentionner l'application FrHelper, le dictionnaire électronique français-chinois-français. Dans la section « les références françaises » de la catégorie « l'étude », il existe une sous-catégorie destinée aux exercices. J'ai compté les exercices oraux et écrits proposés dans le cadre de trois tests de français en Chine. Les résultats sont visibles dans le graphique suivant :



Nous pouvons observer que les exercices écrits sont toujours plus nombreux que les exercices oraux, et les exercices grammaticaux y occupent une place importante.

Ce graphique et les deux formules précédentes illustrent ensemble les deux faits suivants :

1. La compétence écrite est plus valorisée que la compétence orale, cette dernière a été relativement laissée pour compte en Chine ;
2. Les sinophones ont un intérêt particulier pour la grammaire.

Par conséquent, un support qui prend en compte l'importance de la compétence orale doit être appliqué dans l'enseignement du FLE en Chine. Vu que le public cible ne se limite pas aux étudiants qui sont particulièrement enclins à travailler sur leurs compétences, le support se doit de susciter l'intérêt de potentiels apprenants. Du reste, il doit aussi représenter l'accent des francophones natifs et même le mettre en relief de façon recherchée.

En tant que divertissement, la comédie musicale souligne bien cet aspect oral et comporte des exagérations théâtrales par moment. Dans ces conditions, elle peut servir de nouveau matériel à développer dans l'enseignement du FLE.

2. Le succès de la comédie musicale française sur le marché chinois

Comme un amusement, la comédie musicale française peut plaire aux apprenants du FLE comme partie intégrante de son enseignement. De surcroît, sur le marché chinois, elle profite de tournées organisées depuis 2017 et attire de nombreux fans. Les fans ne se limitent pas à aimer la musique et les spectacles, une partie d'entre eux se joignent au troisième groupe d'apprenants du public cible : les gens qui apprennent le français pour des raisons personnelles.

Le goût du spectateur chinois pour la comédie musicale française a été initié par la tournée de *Mozart, l'opéra rock* en Corée en 2016. Puis, en Chine continentale, à SAIC-Shanghai Culture Square⁴, le premier spectacle de comédie musicale française a été lancé en septembre 2017, sous le titre *The French Musical Gala Concert* (Le Concert de la comédie musicale française, une soirée de gala [traduction libre]), pendant lequel une trentaine de chansons représentatives d'une dizaine de comédies musicales françaises sont chantées. Par la suite, *Mozart, l'opéra rock* a effectué deux tournées en 2018 et 2019 et les concerts de *Les Misérables* ainsi que de *Roméo et Juliette* ont eu lieu une fois chacun en 2019. Enfin, en 2019 et 2020, *Le Rouge et le Noir* et *Notre-Dame de Paris* sont venus en Chine deux fois et ont suscité beaucoup d'admiration.

Au vu de cette énumération de spectacles ayant eu lieu dans un seul théâtre chinois, il est évident que la comédie musicale française est à la mode en Chine. Elle occupe une place aussi importante que les comédies musicales anglaises, bien qu'il n'y ait presque personne qui parle cette langue dans le pays. Elle attire les spectateurs par sa réputation établie à travers les tournées et elles les motivent à apprendre la langue. Dans ce processus, l'image culturelle de la France et du peuple français exerce également une influence positive. Je reviendrai sur ce point plus tard.

Quant à la future perspective de la comédie musicale française, Emmanuel Hondré⁵ affirme dans un interview⁶ la passion de l'audience chinoise à son égard et indique que les jeunes sont le public cible principal de cette forme artistique en Chine. Il conclut de son ob-

4 L'un des deux théâtres en Chine qui possèdent le plus de ressources en matière de spectacle. Celui-ci se situe à Shanghai.

5 Le directeur du département concerts et spectacles de la Philharmonie de Paris / Cité de la musique.

6 <https://www.imusical.cn/interview-of-french-musical-creatives/>

servation que les spectateurs « sont intéressés par les nouvelles choses et en même temps ont une volonté forte de trouver la racine. C'est-à-dire une envie de trouver des inspirations dans l'histoire en éclairant le chemin du futur. ». Ensuite, Nicolas Talar, le producteur de *Notre-Dame de Paris*, avance que la coopération entre les producteurs de différents pays serait « une tendance du développement futur » dans le domaine de la comédie musicale. Il propose aussi que « l'art est la langue qui nous aide à travailler ensemble pour des visions communes »⁷. Sur la base de leurs opinions, nous constatons que la comédie musicale française a une belle perspective d'avenir sur le marché chinois. Cela peut non seulement favoriser l'enseignement du FLE dans le pays en question, mais aussi fournir aux enseignants plus de matériel authentique et intéressant.

3. Présentation de la comédie musicale

La définition du terme « comédie musicale » donnée par le *Trésor de la langue française informatisé* (désormais TLFi) est : « Comédie où se mêlent chants et danses ». Les composants fondamentaux de cette forme artistique sont la musique, la danse et le dialogue. Il s'agit d'une forme de divertissement qui captera l'attention du public cible. D'ailleurs, pour les gens qui apprennent le français pour des intérêts personnels (outre la comédie musicale), cette forme d'art peut également les guider vers le monde de la musique et leur fournir une opportunité de découvrir une nouvelle passion.

3.1. Comparaison entre la comédie musicale et l'opéra

Pour mieux illustrer les caractéristiques de ce genre de spectacle, j'énumérerai ses différences avec l'opéra, qui est vu comme le « père » de la comédie musicale en raison de son histoire plus longue, datée de la fin du XVI^e siècle.

Tout d'abord, selon TLFi, l'opéra est défini comme une « œuvre dramatique lyrique entièrement chantée, interprétée avec accompagnement d'orchestre et mêlée éventuellement de ballets ». Par cette définition, nous constatons que la musique constitue le cœur de l'opéra, alors que pour la comédie musicale, le dialogue et le spectacle sont plus valorisés. De ce fait, l'individu qui joue dans une comédie musicale prend d'abord le rôle d'un acteur, puis d'un chanteur ou d'un danseur, contrairement à leurs rôles essentiels de chanteur dans l'opéra.

⁷ Ibid.

Cette différence de valorisation implique que les chanteurs d'opéra ont besoin de plus de technique.

Ensuite, ils diffèrent entre eux par la représentation de la musique. L'opéra s'appuie largement sur la musique classique jouée par l'orchestre, qui est une partie fondamentale du spectacle. Ainsi, l'opéra ne peut être joué qu'en direct dans un théâtre, et il exige que les spectateurs aillent sur place pour en profiter. En revanche, les moyens de diffusion des comédies musicales sont plus divers, tels que l'enregistrement vidéo, l'album, les clips en ligne, etc. En somme, la comédie musicale dispose de beaucoup plus de modes de diffusion. Par exemple, la première diffusion de *Notre-Dame de Paris* a eu lieu en janvier 1998 avec l'album seul et la réalisation théâtrale n'a eu lieu qu'en septembre de la même année.

De plus, contrairement à l'opéra dont les chansons sont principalement lyriques, les styles de musique sont plus variables et plus modernes dans la comédie musicale. Cette caractéristique la rend populaire et accessible auprès du public, tandis que l'opéra conserve une image traditionnelle et est réservé aux élites.

Enfin, du côté de la langue appliquée, l'opéra utilise la langue originale de l'œuvre alors que la comédie musicale s'adapte souvent à la langue du pays. Ceci peut être illustré par *La Traviata*, mis en scène aux États-Unis, dont les paroles sont toujours en italien, contrairement à *Les Misérables*, comédie musicale d'origine française, qui est devenue célèbre à travers sa version anglaise.

3.2. Particularités de la comédie musicale française

Du côté de l'enseignement, certaines caractéristiques de la comédie musicale française permettent aux enseignants d'en faire un usage plus étendu.

Tout d'abord, ce qui caractérise la comédie musicale française est sa préférence du thème historique : elle cherche souvent les inspirations dans des chefs-d'œuvre littéraires et des légendes populaires. D'après ZHU Qi, la maîtresse de conférence de Conservatoire de musique de Shanghai, cette préférence du sujet illustre son premier caractère de « 浪漫大于写实 (l'esprit romantique supérieur à la description réaliste [traduction libre]) »⁸. Elle constate que le sujet épique est avantageux pour interpréter des émotions fantastiques et romantiques, vu que les histoires inspirées de la réalité peuvent dépasser les limites de cette dernière.⁹ Cet aspect

8 竺期, 法国音乐剧的艺术表现力, 音乐爱好者, 2018/01。Cité de <https://www.zz-news.com/com/yahz/news/itemid-882579.html>

9 Ibid.

est également validé par Rebecca-Anne C. Do Rozario, dans son article *The French Musicals: The Dramatic Impulse of Spectacle* (La Comédie musicale française : l'impulsion dramatique du spectacle [traduction libre]), qui le présente de la façon suivante :

The use of well-known narrative material, familiar already to most audiences from history and classic literature including Victor Hugo's Les Misérables, furthermore placed the emphasis on the musicals' abilities to interpret the material in a new way – rather than on communicating the narrative in the first instance – through the juxtapositions of music influences elaborating the events and characters in song. (2004 :126)¹⁰

Je conclus de cette citation que d'après Do Rozario, la préférence du thème historique ouvre plus de possibilités à la comédie musicale. Ainsi, elle peut développer tout le potentiel de sa musique. De ce fait, l'objectif principal du spectacle se transforme pour emphatiser les moments d'apogée théâtrale. En lâchant la narration plate de l'histoire, les événements et les personnages sont mieux dessinés.

En outre, ZHU Qi mentionne la présence du chant populaire dans la comédie musicale française. Selon elle, ce phénomène illustre qu'en France, cette forme d'art se penche plus sur la beauté auditive de la musique que sur la simple narration de l'histoire.¹¹ Basée sur ces deux spécificités, une représentation monotone sera évitée et l'histoire racontée du spectacle deviendra plus attirante pour le public cible.

D'ailleurs, grâce aux thèmes historiques et légendaires, du côté de la didactique, le public jeune, y compris les enfants, peut apprendre simultanément la langue et la culture du pays. Quant aux adultes, ils profitent de leurs connaissances historiques pré-acquises, qui facilitent leur compréhension du matériel. Ainsi, en un temps limité, des connaissances langagières peuvent être transmises de manière plus efficace.

Enfin, selon Do Rozario, « this placement of musicals within traditional theatres has led to an uneasy relationship between the stage's theatrical orientation toward high culture and the populism of the musical itself. » (2004 :12)¹² La comédie musicale française a pris en compte cette incohérence et a fait un effort pour éliminer cette impression de noblesse auprès du pu-

10 L'utilisation de supports narratifs bien connus de la plupart de l'audience, grâce à l'histoire et la littérature classique y compris Les Misérables de Victor Hugo, a d'ailleurs mis l'accent sur les capacités de la comédie musicale à interpréter le matériau d'une manière nouvelle — plutôt que de souligner le récit en premier lieu — à travers des juxtapositions d'influences musicales qui développent les événements et les personnages dans la chanson. [traduction libre]

11 竺期, 法国音乐剧的艺术表现力, 音乐爱好者, 2018/01。Cité de <https://www.zz-news.com/com/yyahz/news/itemid-882579.html>

12 La disposition des comédies musicales à l'intérieur des théâtres traditionnels a conduit à une relation malaisée entre l'orientation théâtrale de la scène destinée à la haute culture et le populisme de la comédie musicale elle-même. [traduction libre]

blic. Elle ne se limite plus aux théâtres, elle est descendue de l'autel et s'est rapprochée du peuple de différentes manières. Par exemple, elle lance des chansons individuelles, sort des clips et des enregistrements vidéo et organise même des concerts de type *gala*. Cette attitude active de la part du monde du spectacle prouve que la comédie musicale n'est pas un art aristocratique loin de la vie. Par conséquent, à l'heure actuelle, la comédie musicale peut franchir les barrières mentales existant potentiellement chez les apprenants. Ainsi, son utilisation comme nouveau matériel didactique est devenue logique dans l'enseignement du FLE.

Deuxième partie : Méthodologie de la recherche

Avant tout, les bienfaits de la musique dans le domaine de l'enseignement des langues ont été confirmés par de nombreux chercheurs et son application est progressivement entrée dans la classe. Pourtant, le public cible de cette méthodologie musicale est souvent les enfants de moins de douze ans ou au maximum les adolescents. Cela ne convient pas à la situation du FLE en Chine. Par conséquent, il me paraît pertinent d'ajouter le public adulte dans ma recherche et d'essayer de déterminer si la musique peut également les aider.

1. Recherche d'un matériel authentique et thématique

Pendant l'enseignement des langues, l'enseignant s'appuie souvent sur des chansons sélectionnées à des fins spécifiques. Quelquefois, il peut même utiliser des chansons fabriquées¹³. Il est évident que cela facilite l'acquisition de certaines connaissances, notamment en ce qui concerne les règles grammaticales et les champs lexicaux. Pourtant, en utilisant ce matériel spécialement conçu, l'enseignant met l'idée essentielle d'« enseigner le vrai français » de côté, et l'avantage principal de la chanson en tant que document authentique est perdu. D'ailleurs, une base de données bien choisie de chansons didactiques est limitée, elle peut donc être insuffisante pour transmettre la beauté de la langue et de la musique.

Enfin, il existe également le problème du thème : une chanson seule a trop peu de potentiel pour provoquer une réflexion complexe des apprenants, à cause de son point de vue unilatéral. À cet égard, j'apprécie beaucoup ce qu'ont fait Jacques Delière et Robert C. Lafayette dans *La Clef des chants : thèmes culturels et techniques pédagogiques pour l'enseignement de la civilisation par la chanson* (1985). Ils ont choisi trois chansons autour d'un même sujet (les vacances). En se basant sur ce groupe de chansons, ils ont reconstruit la réalité et ont exposé les avis divergents des personnes différentes, tel que les touristes, les marchands et les locaux. Cette démarche pousse les apprenants à réfléchir et leur permet de développer des compétences outre langagières. Une seule chanson n'arrive pas à faire cela.

En conséquence, je tente de trouver d'autres ressources authentiques qui peuvent en même temps être réunies en groupe et former des thèmes pertinents, sans affecter le côté ludique de la leçon. De ce fait, la comédie musicale française avec son inclination pour les sujets histo-

13 <https://www.youtube.com/watch?v=Pafc5eowMLk>

riques et légendaires entre en considération. Vu qu'elle valorise plus les chansons que la narration, elle peut se diviser en plusieurs parties thématiques sans poser de problème de compréhension. Sur la base de cette conclusion, je travaillerai sur la comédie musicale dans mon TFM dans le but d'exploiter son usage potentiel dans l'enseignement du FLE en Chine.

2. Éléments linguistiques et extralinguistiques

Du côté des éléments linguistiques, je mettrai l'accent sur les bienfaits apportés par la musique dans l'apprentissage de la grammaire et du lexique. Pour la partie extralinguistique, je me concentrerai sur la communication non verbale, y compris la langue gestuelle, les expressions faciales et les indices auditifs.

2.1. La grammaire

TLFi donne la définition suivante au terme « grammaire » : « Art de parler et d'écrire correctement ; ensemble de règles conventionnelles (variables suivant les époques) qui déterminent un emploi correct (ou bon usage) de la langue parlée et de la langue écrite. » En somme, la grammaire est l'ensemble des règles d'utilisation d'une langue.

Dans *How to Teach Grammar* de Scott Thornbury, il constate que « grammar is a process for making a speaker's meaning clear when contextual information is lacking. » (1999, p. 4)¹⁴ Pour lui, la grammaire est indispensable pour arriver au bon sens s'il existe des ambiguïtés. Elle prend en charge une responsabilité auxiliaire dans la compréhension. Thornbury propose aussi l'astuce « the more context, the less grammar (plus il y a de contexte, moins la grammaire est nécessaire [traduction libre]) » (1999 :4). Sur la base de cette astuce, je me rends compte de l'importance du contexte dans l'apprentissage de la langue. Puis, dans *Enseigner une langue étrangère à l'école* (Bablon, 2004), Bablon confirme que les chants permettent de contextualiser la langue dans l'enseignement des langues étrangères.

Dans ces conditions, la comédie musicale est profitable à la fois par ses chansons, qui fournissent un contexte langagier, et par son enregistrement vidéo, qui complète la situation de communication par un moyen visuel. Cela permet aux apprenants de comprendre au maximum le sens des phrases avant de commencer l'analyse détaillée. Une fois que cette compré-

14 La grammaire est un processus qui permet de clarifier le propos du locuteur lorsqu'il manque des informations contextuelles. [traduction libre]

hension subjective a été complétée par l'explication de l'enseignant, l'extraction des points grammaticaux est faisable pour les apprenants eux-mêmes. Cette démarche autosuffisante leur permet de mieux mémoriser les connaissances nouvellement acquises. Ils obtiendront une autonomie dans leur apprentissage alors que le rôle de l'enseignant deviendra secondaire.

Contrairement aux adultes qui apprennent volontairement la grammaire parce qu'ils connaissent son importance, les enfants ne s'intéressent jamais à ce sujet ennuyant. Ils préfèrent de regarder les choses qui bougent et d'écouter les sons qui frappent leurs oreilles. Pourtant, ils appartiennent au groupe d'âge dont la potentialité du cerveau est encore à explorer. Ceci dit, ils peuvent recevoir des informations de leur entourage et les intégrer dans leur système langagier de façon inconsciente.

Dans ce cas, les enseignants peuvent profiter de la théorie de Noam Chomsky (citée dans Bencivelli, 2009, dans Jedrzejak, 2012), qui insiste sur l'existence d'une grammaire universelle. Pour lui, le cerveau humain a une capacité innée qui intériorise les règles grammaticales. Afin d'expliquer cela, je prends l'exemple cité par V. J. Cook (1985 :2–18) concernant un phénomène observé chez les anglophones natifs : ils sont capables de sélectionner la phrase correcte dans une paire de comparaison en identifiant la phrase incorrecte de manière inconsciente. La règle grammaticale est mise en évidence par la comparaison entre les phrases, dont la phrase erronée ne se présente jamais dans la vie quotidienne des natifs. Néanmoins, ils sont conscients que cette phrase est incorrecte. En général, ce jugement peut être déduit par l'analyse grammaticale, mais ce n'est pas ce qui se passe dans la tête des natifs : ils n'ont jamais eu cette expérience éducationnelle dans leur langue maternelle, ils ont simplement le sentiment que la phrase est fausse, et leur impression est correcte. Dans cette situation, l'existence d'une capacité innée pour la langue dans notre cerveau est la seule explication.

D'après la même théorie, la grammaire universelle a formé les principes généraux de la grammaire de toutes les langues en laissant des paramètres ouverts. La grammaire de chaque langue est le résultat d'une application différente de certains de ces paramètres variables :

The grammar of a language can be regarded as a particular set of values for these parameters, while the overall system of rules, principles, and parameters is UG... (Chomsky, 1982)¹⁵

Ainsi, je conclus que les enfants suivent les mêmes principes pour apprendre toutes les langues dès le début. La raison pour laquelle ils ne peuvent pas parler d'autres langues aussi

15 La grammaire de la langue peut être vue comme un ensemble particulier des valeurs pour ces paramètres, lorsque le système global des règles, des principes et des paramètres est UG (Grammaire Universelle)... [traduction libre]

bien que leur langue maternelle est un manque de stimulus dans leur entourage, qui les empêche de recevoir assez d'informations sur l'aspect linguistique.

Avant de relier ce fait avec mon sujet, voyons d'abord la théorie proposée par Camille Jedrzejak à propos des fonctions de la musique pure dans l'enseignement du FLE. Jedrzejak cite la notion de Chomsky dans son mémoire et la lie avec le caractère intrinsèque de la musique (2012 :17). Selon elle, la plupart des adultes peuvent distinguer certains stimulus sonores dans la musique, même s'ils n'ont pas reçu d'apprentissages musicaux à l'avance. Cette observation coïncide avec celle de Chomsky dans le domaine linguistique. Ainsi, la capacité musicale est aussi une capacité innée du cerveau humain. Par conséquent, pour les enfants, elle propose que l'apprentissage de la langue et celui de la musique peuvent commencer au même âge. Cela valide la présence de musique dans le domaine du FLE destiné aux enfants.

Reprenons le sujet de l'entourage linguistique. Vu que l'attention des enfants est encore captée en premier lieu par les choses attirantes, les ressources destinées aux adultes, en particulier aux étudiants, ne leur conviennent pas. Dans ce cas, en tant que ressource intéressante et riche possédant une authenticité, la chanson peut servir à compléter l'espace auditif inoccupé dans l'environnement des enfants. Ainsi, ils reçoivent des connaissances linguistiques de manière inconsciente et élargissent leur savoir en termes de grammaire universelle. Cette méthodologie vise plutôt l'extérieur de la classe.

À part l'espace auditif créé, la comédie musicale constitue également une représentation visuelle de l'histoire. Cette caractéristique la distingue des chansons qui sont chantées toute seule. La passion des enfants pour la *Reine des neiges*, un film musical fantastique de Disney qui a achevé une réussite mondiale, illustre qu'ils sont intéressés par ce genre de combinaison entre film et musique. Même si la comédie musicale française est toujours un spectacle théâtral, la sortie de son enregistrement vidéo lui fait partager certaines caractéristiques avec le film, tels que la scène visuelle où l'histoire a lieu et l'illustration de la vie des personnages par les dialogues non chantés. La scène visuelle permet d'attirer l'attention des enfants alors que l'illustration des personnages aide à construire des figures pleines de vie, qui ont plus de consistance pour l'audience adulte. Ces caractéristiques proches du film font de la comédie musicale un matériel didactique plus attirant que la simple musique.

Enfin, Kristina Fahlstedt-Martin (2014) propose l'hypothèse que le rythme aide à mémoriser des règles grammaticales et elle l'a prouvée par une expérience concernant la conjugaison des verbes *avoir* et *être*. Sa recherche sera analysée plus tard dans cette partie.

2.2. Le lexique

Le support écrit de la comédie musicale se divise en deux parties : les dialogues théâtraux et les paroles. Les paroles sont mises en ligne au moment de la diffusion des chansons, mais les dialogues non. Par ce biais, l'enseignant peut entraîner plusieurs compétences au travers d'un seul support en s'appuyant sur ses aspects différents.

Cependant, du côté lexical, ce qui m'intéresse le plus est la manière dont la comédie musicale peut aider les apprenants à obtenir plus facilement une compréhension du sens du vocabulaire. Pour développer ce point, à part les avantages qu'elle partage avec les chansons, je me penche également sur les influences positives que la simple chanson ne possède pas, notamment les suggestions scéniques. Ces dernières fournissent aux spectateurs une interprétation du mot problématique par la lumière, l'action des acteurs, le fond sonore, etc., en un mot, par tous les éléments visuels de la scène.

En tant qu'élément fondamental pour comprendre un texte, le lexique est considéré comme un cap que les apprenants doivent passer de toute façon. Thornbury (1999) valide l'utilité du contexte pour établir une compréhension correcte de la grammaire, cependant, pour le lexique, le même processus se produit : la syntaxe et les autres mots dans la phrase deviennent les éléments sur lesquels les apprenants appuient leur déduction du sens du mot. D'après la recherche (Hargis et al., 1988 :320-327), un mot appris dans un contexte a besoins de 12 % moins de répétitions que les mots appris isolément pour être mémorisé. De plus, Daniel J. Kramer (2001 :30) propose que la chanson possède une structure micro-narrative et qu'elle fournit un contexte adéquat qui favoriserait la compréhension du vocabulaire. Sur la base de ces deux conclusions, un vers de chanson peut fournir un contexte phrastique à l'intérieur de lui-même et un contexte narratif en coopérant avec d'autres vers. Cette combinaison de deux contextes facilite la compréhension des mots isolés et celle de la chanson en entier.

En outre, la chanson est dénuée du contexte scénique que la comédie musicale possède. Dans un spectacle, le décor de la scène, les paroles chantées et l'action des acteurs s'harmonisent à tout moment. Cette coopération offre une autre possibilité de percevoir le sens du vocabulaire. Par exemple, dans « Le Temps des Cathédrales » de *Notre-Dame de Paris*, chaque fois que l'acteur chante « Il est venu le temps des cathédrales », un élément qui caractérise la cathédrale apparaît sur la scène. Le dévoilement d'un mur de pierre, la mise en place de chimères et le mouvement des colonnes qui implique le processus de la construction, sont trois

changements visibles qui soulignent la notion de cathédrale. Ainsi, ils facilitent la compréhension du mot-clé en s'y attachant étroitement de façon visuelle.

Cette simultanéité avec les paroles est aussi illustrée dans l'action des acteurs. Pendant le spectacle, les acteurs vont quelquefois mettre en relief un mot, notamment un mot plein, par une action consciente particulière. Ce phénomène n'appartient pas à la catégorie de l'expression gestuelle parce que les natifs ne produisent pas ces gestes dans la vie quotidienne lorsqu'ils parlent. Ils sont le fruit d'une exagération théâtrale et ils ont un lien avec le sens du mot chanté en même temps. D'après Hélène Trocmé-Fabre, parmi les facteurs ayant une influence positive sur la lecture, la plus importante est « le caractère concret d'un mot » (1987 :226), qui le rend plus facile à comprendre que les mots abstraits. Lorsque les acteurs font un geste pour mieux représenter leur parole aux spectateurs, ils fournissent ce caractère concret au mot concerné. Cet acte exagéré peut être souligné lors de l'enseignement du FLE.

Pour justifier cela, je reprends la même chanson citée précédemment : lorsque l'acteur chante « Il a vu s'élever les tours », il tend lentement un bras vers le ciel. Cette action souligne le sens du verbe « s'élever ». En signalant ce point pendant le cours, l'enseignant laisse les apprenants deviner le sens du mot et le leur fait comprendre sans avoir recours à leur langue maternelle.

De cette manière, le mot interprété possède à la fois un contexte phrastique et un contexte visuel. Cela favorise la compréhension de son sens. Pourtant, le paramètre suivant doit aussi être pris en compte pour la sélection de chansons appropriées :

Efficient reading occurs when almost all the words encountered are firmly fixed in longterm memory. Whenever a student encounters too many unfamiliar words, reading becomes labored. (Hargis et al., 1988 :320)¹⁶

D'après cette observation, il est nécessaire de limiter le nombre des mots inconnus dans les paroles de chanson. Pourtant, en pratique, cette exigence ne peut pas toujours être satisfaite. Dans ces conditions, l'enseignant peut passer le spectacle complet avant de le segmenter en parties différentes centrées sur des objectifs précis. Vu que les apprenants connaissent déjà l'histoire racontée grâce à cette projection préalable du film, l'analyse détaillée ne respecte pas forcément la temporalité des extraits.

Bien que cette démarche abandonne la narration d'une histoire en entier, l'enseignant peut pallier cette perte en regroupant les chansons par thèmes. Dans ce cas, l'analyse linéaire de

16 La lecture efficace se produit lorsque presque tous les mots rencontrés sont fermement fixés dans la mémoire à long terme. Chaque fois qu'un étudiant rencontre trop de mots inconnus, la lecture devient pénible. [traduction libre]

l'histoire sera remplacée par une analyse composée du même support. Cette transformation lui permet de construire des champs lexicaux, à l'intérieur desquels les mots possèdent un lien sémantique. Ce rapport entre les mots facilitera leur compréhension en général. En somme, la théorie ne s'adapte pas toujours à la pratique, et l'équilibre de l'importance attribuée à chaque paramètre doit être maintenue par l'enseignant.

Sur la base de nombreuses expériences d'enseignement dans le domaine du lexique, la pratique didactique est parvenue à un consensus qui juge la répétition des vocabulaires comme étant une démarche nécessaire. De surcroît, Marcel Guisset (cité dans Wieczorek, 1993 :13) propose qu'une utilisation répétée est demandée pour que les mots soient vraiment intégrés dans la mémoire, sinon les apprenants risqueraient de les mémoriser rigidelement sans pouvoir les appliquer au quotidien.

Cette demande de répétition peut être adressée par les chansons, dont les refrains constituent une partie essentielle parce que les chanteurs ont se servent de la répétition pour renforcer l'impact de leur musique sur l'audience. De ce fait, les refrains présents dans le corpus peuvent servir à atteindre les objectifs lexical et grammatical en même temps.

Pour reprendre l'exemple cité déjà deux fois, dans *Le Temps des Cathédrales*, l'extrait suivant est répété trois fois :

Il est venu le temps des cathédrales
Le monde est entré
Dans un nouveau millénaire
L'homme a voulu monter vers les étoiles
Écrire son histoire
Dans le verre ou dans la pierre

Dans cet extrait, la tonalité du chanteur devient de plus en plus haute, dans un contexte plus large où les paroles chantées et la mélodie accompagnante restent les mêmes. Ce changement mineur évite l'ennui possible de la part de l'apprenant-audience en ajoutant une valeur artistique.

Puis, du côté linguistique, il existe dans ce refrain des verbes au passé composé avec l'auxiliaire « être » et « avoir » qui sont utiles pour l'objectif grammatical, ainsi que des mots nouveaux, tels que *cathédrale* et *millénaire*, qui peuvent être traités comme du vocabulaire à retenir. Grâce aux trois répétitions, les apprenants auront au moins une impression écrite ou phonétique d'un mot qu'ils ne connaissaient pas, et c'est à ce moment qu'intervient la super-

vision didactique de l'enseignant.

À part la grammaire et le lexique, la répétition est également pratique pour apprendre des expressions idiomatiques. Par exemple, dans la comédie musicale *Le Roi Soleil*, la chanson « Être à la hauteur » répète l'expression de son titre treize fois en quatre minutes. De ce fait, même une personne qui n'a jamais appris le français conservera une impression de cette expression en profitant de la musique, d'autant plus les apprenants du français ayant un objectif langagier dès le début.

2.3. La communication non verbale

La version française de Wikipedia¹⁷ donne la définition suivante de la communication non verbale : « La communication non verbale (ou langage du corps) désigne tout échange n'ayant pas recours à la parole. ». En d'autres termes, les gestes corporels, les expressions faciales, les postures, les indices auditifs, etc., sont tous les signes que nous laissons échapper possédant une valeur de transmission de l'information vers le monde extérieur, tout comme le langage. L'anthropologiste Ray Birdwhistell estime que 65 % - 70 % de la communication humaine sont réalisées sous forme de communication non verbale (cité dans Gibson, 2014 :47). Du côté linguistique, Hélène Trocmé-Fabre affirme également l'importance de ce moyen de transmission non verbal en admettant que l'étude actuelle de la langue a plus ou moins délaissé cet aspect :

« On attache, dans l'étude de la langue, une place prépondérante au lexique et à la syntaxe alors qu'une très grande partie du message est transmise au moyen de procédés dits non verbaux, la voix, l'intonation, le rythme, le tempo, et les relations des divers paramètres auditifs, spatiaux, temporels. » (1987 :204)

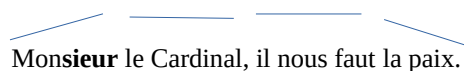
Pour elle, la mélodie, l'intonation, le rythme, la hauteur et le tempo de la langue sont tous des facteurs qui transmettent des émotions humaines. Dans la comédie musicale, ces indices auditifs sont bien démontrés dans les dialogues interpersonnels grâce à l'exagération théâtrale à tout moment. Par exemple, dans *Le Roi Soleil*, la reine accentue les mots *caisses* et *vides* dans la phrase suivante, en laissant une petite pause devant *vides*. Par cette mise en relief, sa colère contre le cardinal est illustrée.

Mais les **caisses** de l'État sont () **vides**.

Puis dans cette phrase qui conclut le discours, son intonation monte sur le mot *Monsieur*

17 https://fr.wikipedia.org/wiki/Communication_non_verbale#cite_note-1

afin de désigner sa sévérité, et elle diminue à la fin pour souligner la nature d'un ordre. Les changements d'intonation sont illustrés par les flèches suivantes :



Monsieur le Cardinal, il nous faut la paix.

À part les dialogues, la chanson peut aussi démontrer l'aspect auditif de la communication non verbale. La musique de fond et la façon dont les acteurs chantent les paroles peuvent représenter le monde interne du personnage.

Et m'apercevoir qu'en retour tout reste à faire
Et en arriver là
Au point de se complaire
À croire ce que l'on voit
Le centre de l'univers

Dans cet extrait de « Pour arriver à moi » de *Le Roi Soleil*, en chantant la fin du premier vers, l'acteur baisse consciemment l'intonation pour montrer la fermeté. Puis, depuis « Et en arriver là », il élève de nouveau le ton pour représenter l'orgueil du personnage après sa réussite. Tout au long de ce processus, la musique de fond et l'intonation de l'acteur s'harmonisent.

Ensuite, du côté des gestes corporels, il est évident qu'ils prennent des sens très différents dans des cultures diverses. Prenons l'exemple du geste qui signifie « moi » en français¹⁸ : les Français indiquent leurs épaules des deux index et touchent leur corps. Pourtant, pour les Chinois, ce geste ne comporte aucun sens. Pour dire « moi » en chinois, ils indiquent leur corps du pouce droit en remuant la main deux ou trois fois. Par conséquent, si les apprenants chinois veulent comprendre ce genre de représentations gestuelles, ils auront besoin d'une explication supplémentaire.

Pourtant, l'apprentissage des connaissances dans ce domaine est souvent dévalorisé dans l'enseignement du FLE. Face à ce problème, le sociologue Dane Archer souligne l'importance de ce moyen de communication particulier dans son article *Unspoken Diversity : Cultural Differences in Gestures* (1997). Il propose d'utiliser des vidéos au lieu d'enseigner en décrivant verbalement des gestes abstraits. Il juge cette méthode insuffisante pour transmettre correcte-

18 <https://www.francaisavec pierre.com/gestes-et-expressions-indispensables-en-francais/>

ment les gestes aux apprenants d'autres cultures (1997 :83). De plus, les photos prises avec une vitesse d'obturation lente ne sont pas non plus idéales, vu qu'elles ne contiennent pas certains facteurs nécessaires pour reproduire les gestes, tels que la vitesse, les répétitions et le contexte de la production (1887 :84). Ces éléments sont tous bien démontrés dans le support vidéo (1997 :84).

Dans cette situation, la comédie musicale avec l'enregistrement vidéo est un support parfait : elle comprend non seulement des dialogues, des duos et des trios où les apprenants trouveront des gestes utiles à l'interaction sociale, mais aussi des solos pendant lesquels les acteurs font des gestes qui représentent leurs émotions personnelles. Le premier type de geste possède plus de valeur pédagogique du côté culturel et communicatif, alors que le deuxième rejoint d'autres types de communication non verbale et contribue à l'analyse du monde interne du personnage.

Pourtant, en ce qui concerne les six émotions essentielles de l'être humain (la joie, la tristesse, la colère, la surprise, le dégoût et la peur), d'après Paul Ekman et Wallace V. Friesen (1971), l'universalité est la norme à travers les différentes cultures. Pour justifier cela, ils ont lancé une expérimentation en Nouvelle-Guinée. Ils ont raconté à la population locale des histoires qui transmettaient les émotions mentionnées aux sujets d'expériences diverses, sans qu'ils n'aient aucunes connaissances préalables par rapport au monde occidental. Puis, ils leur ont demandé de choisir l'expression faciale adéquate parmi trois photos, et la plupart de leurs choix correspondait bien à l'expression faciale logique d'après les Occidentaux. De ce fait, ils ont déterminé la transculturalité des expressions faciales.

Sur la base de cette conclusion, l'expression faciale des Français n'est pas un objectif d'apprentissage pour les apprenants en matière de communication. Cependant, cela ne veut pas dire qu'elle n'a pas de place dans les cours de FLE. Dans la vie quotidienne, il suffit de 1/5 - 1/25 de seconde pour réaliser une micro-expression (Ekman et Friesen, 1975 :151). En si peu de temps, l'apprenant a du mal à les reconnaître et à leur donner une interprétation correcte. Pourtant, dans la comédie musicale, les acteurs sur scène prolongent ces représentations émotionnelles. Ils les exagèrent même à un certain degré pour que les spectateurs puissent les ressentir aisément. Dans ce cas, les apprenants peuvent mieux percevoir ces messages émotionnels transmis par l'acteur à l'égard du monde interne du personnage. Cela leur facilite la compréhension des dialogues et des chansons et rend les péripéties de l'histoire et le caractère du personnage plus clairs. D'ailleurs, cette emphase de l'expression faciale peut aussi être uti-

lisée pour approfondir l'analyse théâtrale destinée aux apprenants de plus hauts niveaux.

Enfin, la danse peut aussi mettre en relief des éléments de la communication non verbale. En réalité, elle renforce l'effet de l'émotion transmise en la représentant par des actions visibles. Néanmoins, vu que la danse se rattache plus à l'aspect scénique, j'analyserai ce sujet plus tard.

3. Le support acoustique : la musique et la chanson

Les chansons constituent une partie importante de la comédie musicale. En tant que ressources auditives, elles donnent aux apprenants une opportunité d'entraîner leurs compétences orales, notamment celle de la compréhension. Elles sont aussi des modèles de la façon de parler des natifs. De plus, elles peuvent également contribuer aux autres aspects de l'apprentissage.

3.1. La musique pure

D'après Sophie Aubin (1996 :78), la musique d'une langue concrétise toutes les particularités exprimées par l'usage de cette langue. Elle estime que l'interdisciplinarité entre la musique et la langue doit être valorisée dans l'apprentissage langagier.

La valeur de cette interdisciplinarité est aussi défendable dans le domaine des neurosciences, d'après les recherches du neuroscientifique cognitif Aniruddh Patel. Les chercheurs ont réalisé une comparaison entre la musique anglaise et la musique française ainsi qu'entre ces deux langues. Grâce à l'enregistrement de phrases prononcées par des natifs des deux langues, ils se sont aperçus que l'anglais diffère du français dans les domaines du rythme, de la mélodie et de la variation du ton. Ensuite, ils ont fait la même comparaison entre la musique pure composée par Claude Debussy, un compositeur français, et celle d'Edward Elgar, un anglais. Les résultats montrent que les caractéristiques rythmique et mélodique de la musique chez ces deux compositeurs d'origine différente sont les mêmes que celles de leur langue maternelle respective.

Sur la base de cette observation, Patel déduit que « composers, like every other person in their culture, learn the patterns of their language and it's latent in their minds, so when they

compose, they have those patterns to draw on »¹⁹²⁰. Par conséquent, la musique partage certains traits de la langue, et l'enseignant peut profiter de cette interdisciplinarité pour signaler certains caractères prosodiques illustrés par la musique aux apprenants.

Ensuite, en ce qui concerne la mémorisation du contenu du cours, vu que le processus d'analyse de la langue et celui de la musique se passent tous dans l'hémisphère gauche, certains chercheurs jugent que la musique de fond ainsi que tous les types de bruit hors sujet ont des effets négatifs pour la mémoire (Claudia Echaide et al., 2019). Cependant, il y a aussi des scientifiques qui adoptent une attitude positive quant à l'effet de la musique dans ce domaine. D'après William R. Balch et Benjamin S. Lewis (1996), la musique de fond peut influencer l'état sentimental et ainsi servir d'indice contextuel qui favorise la mémorisation. En d'autres termes, lorsque les apprenants essaient de se rappeler du contenu appris, en tant que partie composante du contexte, la musique les aide à reconstruire la situation d'apprentissage et ainsi, elle facilite ce processus de récapitulation.

En outre, une expérience au sujet de la grammaire réalisée par Kristina Fahlstedt-Martin (2014) a aussi obtenu un résultat affirmatif par rapport à la musique utilisée dans les cours de langues. Le point grammatical qu'elle a choisi est la conjugaison des verbes auxiliaires *avoir* et *être*. Elle a enseigné la conjugaison du premier verbe de façon classique sans l'accompagnement acoustique, alors que pour celle du deuxième verbe, elle l'a enseignée en y associant des *tap tap* rythmiques à l'aide d'un tambour. À la fin de son expérience, les apprenants ont tous dit qu'ils préféreraient le cours avec du son rythmique, et ils ont jugé les cours réalisés de façon habituelle ennuyants. Avec du rythme, même si ce n'est que du rythme de fond monotone, la conjugaison du verbe reste dans leur tête sous forme de chanson. De plus, la présence du rythme leur permet de participer à la récitation à n'importe quel moment : s'ils ont oublié une forme de conjugaison spécifique, ils peuvent la sauter et reprendre à la forme suivante. Dans ce cas, la musique rythmique leur permet de saisir le moment exact pour rejoindre la récitation.

Enfin, en ce qui concerne les aspects artistique et littéraire, je mentionne la fonction de la musique dans l'analyse théâtrale. Outre les chansons avec des paroles, la musique pure apporte un sens particulier et illustre le caractère du personnage. Prenons l'exemple du Monsieur dans *Le Roi Soleil*. Au moment où il fait sa première entrée sur la scène, il n'est que le

19 Les compositeurs, tout comme les autres personnes de leur culture, apprennent le schéma de leur langue et ce dernier est latent dans leur esprit. Lorsqu'ils composent, ils s'appuient sur ces schémas. [traduction libre]

20 <https://www.theguardian.com/uk/2004/nov/20/science.arts>

frère cadet du roi qui n'endosse aucun devoir, et la musique est très allègre, même un peu frivole. Pourtant, au moment de sa deuxième présence, le roi a été gravement blessé, et la musique de fond est affligée et désespérée afin d'illustrer sa tristesse et son inquiétude pour son frère. Cependant, une fois qu'il se rend compte que toute la cour veut faire de lui le nouveau roi, à ce moment précis, le style de la musique change. Le personnage commence à reculer sous la pression, avec un accompagnement musical sombre, hésitant et même légèrement apeuré. En se basant sur ces représentations musicales, il est évident que la musique pure peut servir à souligner les émotions internes du personnage. Ainsi, elles prennent une responsabilité en tant qu'indice contextuel pour l'analyse théâtrale.

3.2. La chanson et la musicalité de la langue

La fonction ludique de la musique dans les cours de langues est un avantage reconnu par la plupart des enseignants. Une atmosphère détendue créée par la musique et la chanson rend les apprenants moins nerveux. D'ailleurs, pour les apprenants dont la personnalité est plus introvertie, la musique favorise leur participation en faisant déborder de vigueur toute la classe. Cet effet encourageant est plus visible chez les enfants.

Je parle aussi de la motivation suscitée par la musique, qui, en association avec une attitude positive, est considérée comme la clé de la réussite de l'apprentissage des langues étrangères (Lemmer, 1996, cité dans C.A. Horn, 2007). Cette motivation, pour Gardner and Tremblay (1998, cité *ibid.*), se réfère à une envie d'utiliser la langue cible pour communiquer avec les autres. Néanmoins, la difficulté principale envisagée dans la plupart des cas est que dans des conditions où il est possible de bien communiquer avec leur langue maternelle commune, les apprenants prendraient plus souvent ce raccourci et ne chercheraient pas à recourir à la langue cible apprise (Le Roux, 1993, cité *ibid.*).

Afin de résoudre ce problème et d'encourager la communication en français, l'enseignant doit faire participer les apprenants au maximum pendant et après le cours, en choisissant des sujets qui les intéressent et qui les forcent à parler en français. Comme la traduction des paroles en langue étrangère n'est pas une mission facile dans la vie quotidienne, la chanson en tant que support d'enseignement peut maximiser la communication dans la langue cible. Ainsi, parmi les quatre catégories d'activité proposées par Catharina Aletta Horn (2007 :37), la chanson occupe une place et est jugée commode pour atteindre cet objectif précis.

Ensuite, je me concentre sur la prosodie. Elle se présente comme une étude phonique qui

comprend tous les traits suprasegmentaux de la langue, tels que l'accent, le rythme, l'intonation, etc. Ramus a réalisé une expérience (citée dans Bencivelli, 2009, dans Jedrzejak, 2012) par rapport au rythme langagier. Il a choisi le japonais et le hollandais pour examiner si les bébés humains peuvent bien distinguer l'un de l'autre. Il a éliminé toutes les informations lexicales et phonétiques en gardant seulement les caractères prosodiques des langues, et le résultat montre que les enfants peuvent bien les discriminer grâce à l'information restante. En outre, lorsque les chercheurs ont passé l'enregistrement des phrases à l'envers, les bébés ne pouvaient plus les distinguer. La même situation s'est produite chez les tamarins, l'espèce comparative. Cela montre que la capacité de discriminer les langues ne s'appuie pas sur des indices de bas niveau et qu'elle dépend de certaines propriétés spécifiques du discours. Je retiens de cette étude que les nouveau-nés humains sont capables de distinguer le hollandais du japonais seulement par les indices prosodiques existant dans la langue. Cette conclusion atteste l'importance des éléments prosodiques dans le domaine langagier.

Ensuite, d'après Julie Rançon (2018), pour les apprenants dont la langue maternelle est très éloignée de la langue cible, il est difficile de percevoir le schéma prosodique de cette dernière. J'infère de son observation que les sinophones auraient des difficultés particulières par rapport à la prosodie de la langue française. Pour résoudre ce problème, Rançon propose d'utiliser la méthode verbo-tonale, une méthodologie qui tente de « rééduquer l'oreille » (2018 :3) et qui souligne l'importance de la correction phonétique. Plus précisément, elle propose d'éliminer entièrement le sens de la phrase en faisant chanter les apprenants une suite de syllabes insignifiantes et monotones dans lesquelles l'enseignant ne souligne que la prosodie langagière. La même solution est aussi proposée pour les apprenants ayant des difficultés pour percevoir l'émotion dans les discours de langue étrangère.

Pourtant, personnellement, je ne suis pas entièrement d'accord avec elle : j'estime que la mise en accent des éléments prosodiques est essentielle, mais en prenant en considération l'attention des apprenants. À mon sens, les syllabes monotones ne servent pas d'outil pédagogique efficace dans les cours de FLE, en particulier dans ceux destinés au public jeune. Bien que l'enseignant puisse appliquer cette méthode auprès d'étudiants universitaires qui sont obligés de suivre leurs directives et de faire ce qui leur est demandé, les enfants ne peuvent pas se concentrer si longtemps sur une activité ennuyante et répétitive comme celle-ci. D'ailleurs, pour les apprenants non scolaires, cet entraînement est trop éloigné de leurs objectifs langagiers, il risque donc d'être jugé comme une perte de temps.

Dans cette situation, je propose de remplacer les syllabes monotones par des phrases-mo-dèles courtes dotées d'un sens simple. L'enseignant peut ralentir la voix en exagérant le rythme et l'intonation phrastique afin de souligner la prosodie langagière. Vu que les vers dans les chansons de comédie musicale se limitent souvent à cinq ou six mots, le texte des pa-roles peut servir de ressource pour apprendre avec des phrases courtes et authentiques. De ce fait, outre le côté visuel et auditif, nous profitons de ce support également du côté prosodique.

Enfin, je mentionne la compétence phonologique ignorée par l'approche communicative. Elle peut être entraînée à travers le support musical. Je mettrai plus d'accent sur les enfants parce que le support acoustique avec des éléments répétitifs peut les aider à retravailler leurs habitudes phonétiques de façon inconsciente. Alors que pour les adultes, il est déjà trop tard pour reconstruire entièrement le système phonétique à cause de la dégénération biologique (Hagère, cité dans S. Ernst, 1988). Cependant, cela ne signifie pas que l'enseignant délaissera l'apprentissage phonétique pour le public adulte. Dans tous les cas, l'entraînement de cet as-pect aide les apprenants à obtenir un accent plus naturel dans la langue cible.

Peu importe ce que les gens espèrent, dans la réalité, il est inévitable que les non natifs ne parlent pas le français comme les natifs. Cela est dû à plusieurs raisons externes et internes, telles que l'influence de l'entourage social, l'interférence de la langue maternelle, etc. Par conséquent, à condition que cet accent étranger ne perturbe pas la communication, l'ensei-gnant n'est pas obligé d'insister dessus. Néanmoins, pour les enfants dont le cerveau est en-core capable d'intégrer les nouveaux phonèmes, l'enseignant peut persister dans ce domaine afin de les aider à obtenir une compétence phonologique plus « native » et même à devenir bi-lingues.

À ce propos, selon Claude Hagège (cité dans Sihamdi, 2016), jusqu'à dix ans, le cerveau des enfants leur permet encore d'apprendre la langue de façon intuitive. Cet effet commence à décliner à partir de sept ans, et dix ans est le seuil final qu'ils puissent intégrer de nouveaux sons. Après ce seuil de maturation, les enfants n'entendraient que les sons existant déjà dans leur système phonologique. C'est pourquoi les adultes qui commencent tard à apprendre une langue vont souvent commettre des erreurs systématiques en remplaçant les sons dans la langue cible par des sons de leur langue maternelle.

Par exemple, les sinophones natifs substituent systématiquement les consonnes occlusives sourdes du français par leurs équivalents sonores en chinois, parce que pour eux, ces derniers sont plus proches des /p/ /t/ /k/ qu'ils ont entendus en français. Le même cas de figure se pro-

duit chez les hispanophones : comme les sons /u/ et /v/ n'existent pas dans leur système phonologique, afin de les prononcer en français, ils font des substitutions systématiques et prononcent /y/ et /b/.

Cette mauvaise production des sons de langues étrangères est due à la mauvaise perception dans un premier temps, selon Troubetzkoy. Il affirme que « les sons de la langue étrangère reçoivent une interprétation phonologiquement inexacte, puisqu'on les fait passer par le “crible phonologique” de sa propre langue. »²¹. Cette conclusion est devenue la base de la méthode verbo-tonale. Guberina, le père fondateur de la méthode référencée, a été étonné par ce fait. Il a établi une comparaison entre des vrais malentendants et des étrangers qui ne pouvaient pas bien prononcer certains sons spécifiques. Il en a conclu que les deux types de personnes ne pouvaient pas percevoir correctement les sons à cause de raisons différentes : les malentendants y sont contraints par leur état pathologique, et les apprenants ayant de difficultés phonétiques y sont contraints par leur système phonologique. Par conséquent, selon Rançon, ce dernier type de personne est « sourds phonologiquement » (2018 :4). La méthode verbo-tonale travaille sur les moyens de renforcer au maximum les facteurs qui peuvent faciliter la perception du son, et par une meilleure perception phonique, une meilleure production est réalisable.

Je reviens au sujet de la comédie musicale. Pour le public adulte, même si la demande de « maximiser les facteurs essentiels » est difficile à atteindre avec les chansons, l'idée « d'abord perception, puis production » peut être réalisée à l'aide du support proposé, notamment par des chansons de style lent et des discours théâtraux emphatiques. En se servant de la comédie musicale, l'enseignant fait remarquer aux apprenants les sons problématiques et exagérés dans le contexte musical ou théâtral du spectacle. Ainsi, à travers la reproduction orale des apprenants, une certaine correction phonologique est atteignable et une meilleure prononciation dans la langue cible est prévisible. D'ailleurs, la comédie musicale est un support acoustique long qui est composé de chansons de styles divers. Ainsi, une comédie musicale s'apparente à une liste d'écoute complète sélectionnée à l'avance et permet aux apprenants de s'y plonger sans chercher une aiguille dans une botte de foin. De ce fait, elle évite aux apprenants de se perdre dans trop de chansons en mettant de côté leur objectif langagier.

Pour les enfants, ce support musical est plus avantageux parce qu'il évite que ceux-ci s'ennuient et perdent de l'attention pour cours. Cela dépend fondamentalement du caractère ludique de la musique, qui facilite également le processus de la perception. Puis, du côté de la

21 <https://www.verbotonale-phonetique.com/origines-fondements/>

compétence phonologique potentielle des enfants, ce support long et non répétitif crée une circonstance langagière qui leur permet de recevoir tous les sons existant dans la langue cible. Cet environnement langagier, comme ce qu'a proposé Hagège, apporterait des bienfaits aux enfants et leur permettrait d'intégrer plus de phonèmes dans leur système phonologique. Par ailleurs, la chanson n'est pas seulement un support pédagogique langagier, elle est aussi amusante et suscite l'intérêt des enfants pour la musique. Cela constitue l'avantage supplémentaire de ce type du support.

4. Le support visuel : la scène et la scénographie

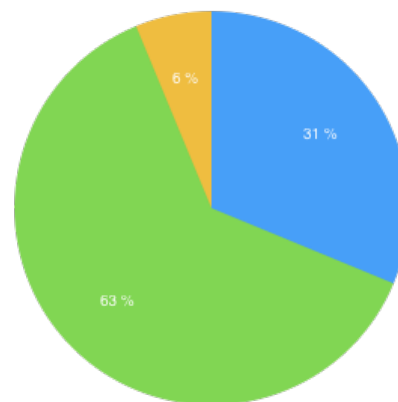
Dans cette partie, je concentre sur les bienfaits de la comédie musicale apportés par son enregistrement vidéo. Il permet aux enseignants de profiter de ses valeurs linguistiques et artistiques dans la classe, et il donne une opportunité aux apprenants de s'approcher de l'art et de la musique sans entrer dans le théâtre. En tant que support visuel, il facilite la compréhension du discours par l'illustration scénographique, à travers laquelle les apprenants peuvent élargir leurs champs lexicaux et apprendre la langue de spécialité.

4.1. À travers le multimédia

La possibilité d'utiliser la comédie musicale dans les leçons de FLE est d'abord garantie par l'attitude positive des producteurs français à l'égard de l'enregistrement vidéo. Cette volonté de diffuser des vidéos diffère des producteurs anglais, qui préfèrent garder leurs œuvres à l'intérieur du théâtre. Parmi seize comédies musicales anglophones²² sur lesquelles j'ai enquêté, dont six d'Angleterre et dix des États-Unis, il existe un enregistrement vidéo pour cinq d'entre elles seulement, et une seule a été représentée sous forme de concert. Le reste n'existe que sous forme de ressources piratées mises en ligne faites par des spectateurs. Le graphique suivant permet de visualiser ces informations :

²² Le nom des comédies musicales : *Cats*, *Chicago*, *Come From Away*, *Dear Evan Hansen*, *Evita*, *Hamilton*, *Jekyll & Hyde*, *Jesus Christ Superstar*, *Les Misérables*, *Lion King*, *Mama Mia*, *Mathilde*, *Rent*, *The Book of Mormon*, *The Phantom of the Opera*, *Wicked*.

● Les comédies musicales ayant un enregistrement officiel
 ● Les comédies musicales sans enregistrement officiel
 ● Les comédies musicales sans enregistrement officiel, mais avec d'autres formes



Bien que les producteurs de Broadway et de West End Theater ne s'appuient pas sur les enregistrements vidéo pour étendre la portée de leurs œuvres, ce moyen de transmission est très valorisé en France. J'ai établi un résumé des dates de première mise en scène et de celles de la sortie du DVD de neuf comédies musicales françaises réputées. Les résultats sont présentés dans le tableau suivant :

Le nom de la comédie musicale	L'année de la 1 ^e mise en scène	L'année de la sortie du DVD
1789, les Amants de la Bastille	2012	2013
Mozart, l'Opéra Rock	2009	2010
Le Roi Soleil	2005	2006
Notre-Dame de Paris	1998	1999
La légende du Roi Arthur	2015	2016
Roméo et Juliette	2001	2002
Starmania	1979	2002
Les trois Mousquetaires	2016	2017
Cléopâtre	2009	2009

Je conclus de ces informations qu'en général, la comédie musicale française est rapidement diffusée sous forme d'enregistrement vidéo une fois la première tournée terminée. Grâce à cette diffusion, la comédie musicale est devenue plus accessible que les spectacles au théâtre. Cela lui permet d'être vue par un plus large public. Il s'agit du premier avantage qui facilite l'utilisation de ce genre de support dans les cours de FLE : l'accessibilité.

Ensuite, la comédie musicale française propose des chansons phares et des clips officiels.

Ils nous permettent de jeter un coup d'œil au récit et aux personnages principaux avant de voir le spectacle. Néanmoins, vu que les différentes scènes n'y sont représentées que par brefs fragments, les clips conservent le côté mystérieux du spectacle et suscitent l'intérêt des apprenants. Par conséquent, durant la leçon de FLE, l'enseignant peut profiter des clips pour attiser la curiosité des apprenants à leur sujet.

Outre le côté visuel des clips, les chansons phares servent aussi des supports auditifs individuels : elles sont considérées comme des *singles* populaires qui peuvent être écoutés en dehors du contexte du spectacle. Même si après l'avoir étudié, certains apprenants n'aiment pas le support en entier, ils peuvent quand même réécouter les chansons phares dont les thèmes font écho avec leur vie. Dans ce cas, notre objectif initial de leur faire écouter la langue française est toujours atteint.

Enfin, en tant que support visuel court et rythmique, le clip aide également les apprenants à améliorer leurs capacités à segmenter les groupes syntaxiques et syllabiques. Le clip est composé de deux parties qui se mélangent entre elles : une scène mettant le chanteur en avant et une suite de fragments du spectacle. Ce montage rompt la linéarité du clip en le séparant en plusieurs extraits. De plus, afin d'être cohérent avec les paroles chantées, le changement de scènes doit respecter le rythme de la musique en prenant en considération les groupes syntaxiques inséparables. Pour cette raison, un lien est établi entre la scène fragmentaire et le groupe de mots chanté en même temps. À l'aide de la transition scénique, les apprenants repèrent plus facilement les groupes syntaxiques composant le texte.

En ce qui concerne les groupes syllabiques, María Fernández-Echevarría (2017) constate que les images des clips « guident le travail de segmentation en groupes syllabiques du texte » (2017 :61) lorsqu'ils sont accompagnés de sous-titres. J'estime que les fragments du montage-séquence peuvent avoir la même fonction que les images figées, vu qu'ils sont aussi segmentés et que la transition entre eux suit le même modèle de changement des images, en gardant un lien étroit avec les vers rythmiques. Puis, par rapport à la segmentation syllabique, Fernández-Echevarría mentionne que la période accentuelle des langues latines est de sept ou huit syllabes (2017 :61). Vu que l'accent tombe toujours sur la dernière syllabe du groupe syntaxique en français, une période accentuelle est réellement égale à un groupe syntaxique. À cela s'ajoute au fait que la transition scénique est limitée par les groupes syntaxiques inséparables, un lien entre l'accentuation du mot et la transition scénique est alors établi. Le support visuel et l'énoncé prosodique s'aident l'un l'autre lorsqu'il s'agit d'améliorer la capacité des

apprenants à segmenter les groupes syntaxiques et syllabiques.

Je cite un vers dans « J'accuse, mon père »²³ de *Mozart, l'opéra rock* pour justifier ce lien entre la scène et les groupes syntaxiques :

Des nuits noires, des déboires à la gloire des plaisirs éphémères.

Ce vers a été décomposé en quatre parties dans les scènes fluides du clip : « des nuits noires » correspond à l'image de Mozart, « des déboires » est lié avec l'image du père, « à la gloire » avec l'image de la sœur du Mozart, et « des plaisirs éphémères » retourne à l'image du père qui a l'air plus affligé cette fois-ci. Cette représentation illustre le rapport étroit entre le support visuel et l'énoncé chanté dans les clips, et cela facilite la reconnaissance de liens entre eux chez les apprenants.

4.2. Un champ lexical scénique à découvrir

À l'aide du support visuel qui illustre tous les détails du spectacle, la comédie musicale transmet aux apprenants d'acquérir d'autres savoirs que ceux de la langue : il s'agit également d'une ressource intéressante pour découvrir le lexique du domaine de l'art et de l'organisation théâtrale. Il est vrai que les enseignants de FLE n'ont pas toujours suffisamment de connaissances dans ce domaine, cependant, ils peuvent quand même profiter de ces ressources en les reliant à l'objet d'étude. Ces deux domaines sont inclus dans le champ lexical scénique du français de spécialité.

Cette fonction potentielle de la comédie musicale s'approche plus de l'aspect technique de la langue. Par conséquent, elle ne constitue pas un objectif universel pour tout le public cible du FLE en Chine. Elle est plutôt destinée aux étudiants universitaires ayant la volonté de trouver un travail interdisciplinaire après leurs études : comme les étudiants qui n'apprennent le français que durant quatre ans ne sont pas assez compétents pour travailler dans un domaine purement langagier, tel que la traduction littéraire ou l'enseignement supérieur, il est certain qu'ils doivent acquérir des savoirs dans d'autres domaines avant d'entrer dans la société. Du reste, vu que la comédie musicale française est à la mode sur le marché chinois et que les professionnels estiment qu'il y aura plus de coopérations entre les producteurs des deux pays dans le futur, plus de postes seront créés dans ce domaine, tels qu'interprète sur scène, inter-

23 https://www.youtube.com/watch?v=BRvFc_ml8xY&list=OLAK5uy_kGsWI75zt6PrJckqfNrb-BuF1BleSo0DQc&index=1

médiaire du spectacle, etc. Au vu de ces considérations, il est raisonnable d'intégrer le vocabulaire de l'art dans la liste des branches spécialisées proposées par les universités, tout comme le commerce, le tourisme et la loi.

À part les mots communs comme le genre théâtral (la comédie, la tragédie, la farce, etc.), les titres professionnels (le metteur en scène, le régisseur, le dramaturge, etc.) et les verbes d'action (sortir de scène, mettre en voix, etc.), l'enseignement du lexique spécialisé occupe une place essentielle dans les cours à finalité professionnelle. Selon M. T. Cabré, « la terminologie est l'aspect le plus important qui différencie non seulement les langues de spécialité de la langue générale, mais également les différentes langues de spécialité. » (cité dans Caze-vieille, 2007 :175). Dans ce cas, afin de réaliser des tâches langagières dans de nouveaux domaines, les apprenants ont besoin non seulement d'une maîtrise de la langue générale, mais aussi d'une bonne acquisition de la langue de spécialité.

Concernant la comédie musicale, le champ lexical scénique est composé approximativement de trois catégories :

1. L'effet scénique (de la lumière, du son, etc.)
2. L'espace scénique (le décor et les accessoires)
3. La modélisation des personnages (le maquillage et les costumes)

Ces trois éléments fondamentaux des arts de la scène nous amènent au terme « scénographie ». Selon Pamela Howard, « Scenography is the seamless synthesis of space, text, research, art, actors, directors and spectators that contributes to an original creation. » (Howard, 2002 :130)²⁴ En somme, la scénographie prend en considération l'effet visuel, spatial et expé-rientiel. Elle est une perspective artistique de toute la scène qui réunit la force de chaque élément scénique afin de créer un espace virtuel sur scène.

Dans le support visuel de la comédie musicale, les éléments scéniques et l'organisation scénographique du spectacle sont présentés de manière concrète. Par conséquent, dans le domaine du FLE, en se basant sur les images et les vidéos, l'enseignant peut ouvrir une porte vers la langue de spécialité du théâtre aux apprenants et ainsi leur fournir de nouvelles possibilités de métier.

4.3. Un contexte plus riche pour comprendre le texte

Pavis écrit dans son livre *Theatre at the Crossroads of Culture* que: « *Mise en scène tries to*

24 La scénographie est la synthèse transparente de l'espace, du texte, de la recherche, de l'art, des acteurs, des directeur et des spectateurs qui contribue à une création originale. [traduction libre]

provide the dramatic text with a situation that will give meaning to the statements (*énoncés*) of the text » (Pavis, 1992 :29)²⁵ Il a aussi attesté que la mise en scène ne signifie pas seulement de rassembler les éléments visuels. Elle est le point de jonction de la communication verbale et non verbale, qui fait parler la première en répétant ses propos de façon différente. Le texte verbal peut ainsi être mis en par les éléments présentés dans la mise en scène.

Puis, Do Rozario estime que « ... lighting and set cues, vocal cues, and key narrative moments are all linked to the cues built into the songs. » (2004 :129)²⁶ Selon cette déclaration, il existe des indices sur la scène qui lient ce qu'on entend, les paroles de la chanson, et ce qu'on voit, qui ne peut être fourni que par le support visuel. Par conséquent, ce dernier nous aide à obtenir une meilleure compréhension de l'aspect verbal. Il s'agit d'un contexte plus riche que les simples ressources auditives. Cela atteste l'importance du support visuel dans le domaine de l'enseignement, qui, dans notre cas, prend la forme d'enregistrement vidéo de spectacles.

Ensuite, je concentre sur la danse qui apporte à la fois une valeur artistique sur la scène et une interprétation implicite de la chanson accompagnée. Lorsque la valeur esthétique n'influence pas la transmission du savoir, je mets plus d'accent sur le deuxième point : la danse qui sert d'outil pour effectuer une analyse plus profonde du spectacle.

Dans un premier temps, la danse est considérée comme une expression non verbale exagérée qui dépasse la limite du corps de l'acteur et qui s'étend jusqu'à l'ensemble qui l'accompagne. Elle compose une partie de la communication non verbale qui se produit entre les acteurs et les spectateurs. En mettant en relief certains éléments par des mouvements collectifs ou individuels, la danse permet d'indiquer à l'audience quel est le point central du spectacle à un instant précis.

Cela peut être démontré par « Si je défaille » de *Mozart, l'opéra rock*, une chanson dans laquelle Constance cède à la force de son amour pour Mozart. Lorsqu'elle chante son refus de l'amour à cause de la douleur du passé, elle est seule sous l'éclairage. Pourtant, lorsqu'elle tombe amoureuse et qu'elle ne peut plus résister à son charme, quatre danseurs sautent sur la scène et l'entourent en faisant des mouvements qui illustrent sa position centrale, tels qu'agiter des éventails ou la supporter lors d'un saut. Dans ce cas, les mouvements de la danse attirent l'attention sur l'actrice. Il s'agit d'un mode de communication non verbal en direction des spectateurs, et le support visuel permet de conserver la transmission de ce message. (min.

25 La mise en scène tente de donner au texte dramatique une situation qui peut fournir le sens aux énoncés. [traduction libre]

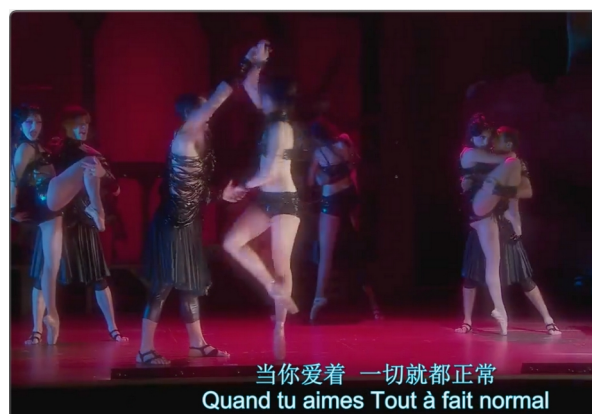
26 ... l'éclairage, les repères de la scène, les repères vocaux ainsi que les moments-clés de la narration, ils sont tous liés aux repères intégrés aux chansons. [traduction libre]

01:02:50)



Ensuite, la danse peut aussi illustrer les émotions. Dans la plupart des cas, les émotions représentées par la danse de l'ensemble sont plus discrètes que les émotions illustrées par les actions de l'acteur lui-même. Cela est dû au fait que ce genre de danse reflète plus le fond du cœur du personnage, en particulier dans le cas où il existe un contraste entre son action et sa pensée impliqué dans l'intrigue.

Le meilleur exemple serait « Le bien qui fait mal » de *Mozart, l'opéra rock*. Salieri apprécie beaucoup la musique de Mozart, pourtant, afin de maintenir sa position à la cour, il est forcé de l'expulser. Cette douleur causée par le combat entre son amour et sa peur est bien représentée par la danse de l'ensemble : les danseurs sont habillés comme des notes qui manipulent Salieri tout au long de la musique, le dirigent, l'entourent et le forcent à continuer à aimer la musique de Mozart même si la peur lui a déjà fait lâcher la partition. Dans cette scène, la danse décompose ce qui se passe dans la tête du personnage et ainsi, elle nous facilite l'approfondissement de l'analyse théâtrale. (min. 01:11:14)



Du reste, à part l'émotion personnelle, la danse illustre aussi l'émotion commune d'un groupe social grâce à son caractère uniforme. La chanson qui permet de démontrer ce caractère

est « À quoi tu dances » de 1789, *Les Amants de la Bastilles* : l'unification du mouvement des danseurs transmet aux spectateurs un message explicite concernant leur nervosité, leur solidarité et leur détermination à mener à bien la révolution. (min. 01:08:23)



De plus, la danse peut suggérer la réalité cachée sous l'image fictive construite par l'intrigue. Cette fonction de la danse guide vers un autre type du contraste qui se trouve à l'intérieur du spectacle et qui ne se révèle pas avant qu'une autre péripétie théâtrale lui fasse écho. Par exemple, dans la chanson « Bim Bam Boum » de *Mozart, l'opéra rock*, Aloysia chante en se présentant comme une poupée automate musicale qui ne fait que des mouvements rigides et pourtant tentants. Au premier coup d'œil, la chorégraphie s'accorde à l'accompagnement de la musique et à son intention de séduire Mozart. (min. 20:43)



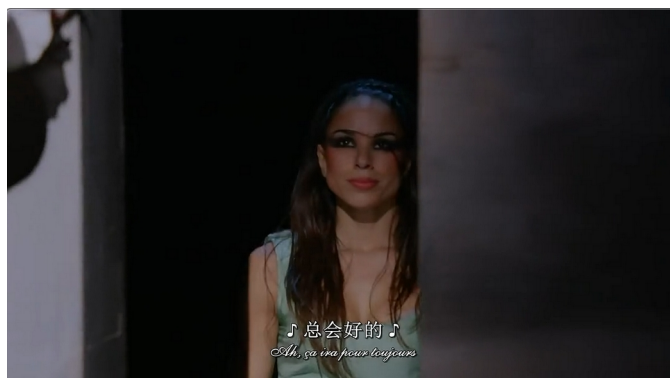
Du côté de l'analyse du personnage, au début, elle se présente comme une fille maniérée et ambitieuse tirant profit de l'amour de Mozart. Cependant, au fur et à mesure, les spectateurs s'aperçoivent qu'en réalité, elle n'était pas méchante. Elle est même sympathique et défend Mozart lorsque les vrais méchants l'attaquent. En se basant sur cette scène, les apprenants retournent à la danse de la poupée tentante qui était jugée cohérente avec sa personnalité sédui-

sante, et cette fois-ci ils se rendent compte que ce n'était pas sa propre volonté et que ses parents avides étaient les vrais comploteurs qui tiraient les cordes de la marionnette. À ce moment, la vraie raison de la rigidité de ses mouvements est révélée et un personnage tridimensionnel et complexe apparaît.

Dans la comédie musicale française, l'incarnation d'une notion abstraite est souvent appliquée dans les spectacles, tel que *la liberté* dans « Ça ira mon amour » de 1789, *Les Amants de la Bastille* et *la musique* dans « Je dors sur les roses » de Mozart, *l'opéra rock*. Cette personification se présente sous la forme d'une fille dansant sans parole, et la force pure de la danse s'associe étroitement à la notion qui guide le personnage principal. (min. 01:29:39)



Prenons l'exemple de la figure de *la liberté* dans « Ça ira mon amour » : elle guide Camille Desmoulins à rédiger des articles en faveur de la révolution, elle le soutient et lui redonne espoir lorsqu'il est épuisé, et la disparition de cette incarnation derrière un mur suscite une explosion émotionnelle chez le personnage. De ce fait, nous nous apercevons de l'importance de l'illustration par les mouvements de la danse dans cette chanson précise : sans le support visuel, les moments-clés de changements émotionnels deviennent ambigus, et les apprenants-spectateurs n'arrivent pas à saisir toutes les informations seulement par l'audition de la musique. (min. 01:30:46)



Cela renforce notre conclusion : la danse et ainsi le support visuel qui la transmet sont nécessaires pour une analyse théâtrale plus profonde dans le cadre de l'enseignement.

Enfin, la danse présente également des indices linguistiques et culturels. Dans la première situation, la danse a la même importance que d'autres moyens de communication non verbale : les mouvements emphatiques de l'acteur et des danseurs permettent de suggérer le sens des mots. Je cite un exemple de « Les noces de Figaro » de *Mozart l'opéra rock* : lorsque Constance chante « Quel tour de force », Aloysia, qui se trouvait près d'elle, bouge les muscles de son dos en rythme afin d'évoquer le mot « la force ». (min. 01:33:00)



Puis, du côté des indices culturels, je cite la version française de la comédie musicale *Chicago*²⁷ originaire de Broadway. Elle n'existe pas en enregistrement vidéo, mais sa version anglaise a donné naissance à une version cinématographique en 2002. En conséquence, ce film peut nous donner une idée de la chorégraphie dans la comédie musicale de manière plus sophistiquée. Soulignons que toute la chorégraphie de cette comédie musicale est fondée sur le jazz, qui était populaire à l'époque référencée, les années 20 et 30, aux États-Unis. De ce fait, la danse représente un élément culturel cohérent par rapport au contexte social. Ainsi, en classe, l'enseignant peut profiter de cette ressource visuelle et présenter des références culturelles.

À part la danse, d'autres éléments visuels, tels que les acteurs eux-mêmes, peuvent aussi servir à suggérer des informations contextuelles. Par exemple, dans *Notre-Dame de Paris*, l'acteur qui joue le rôle de Clopin, le roi des voleurs, est un chanteur de *reggae* noir originaire de Haïti. D'après Do Rozario (2004 :131), son apparence est aussi importante que sa voix, parce qu'elle lui permet de réciter certaines paroles sans donner une impression d'incohé-

²⁷ <https://www.youtube.com/watch?v=jE8SyXIPe28> Un petit extrait de présentation sur YouTube.

rence. Cet effet est particulièrement visible dans les phrases : « Nous sommes de la même race/La race des gens qui passent » et « La couleur de ma peau contre celle de ta peau » dans la chanson *La cour des miracles*. En dehors du cadre du support visuel, Do Rozario estime aussi que le pays d'origine du chanteur porte un sens socio-politique particulier. (min. 32:55)



Enfin, je mentionne la scénographie. Le transfert d'un lieu virtuel à un autre sur la scène est réalisable grâce à l'organisation scénique transmise par le support visuel. Il transmet le message bref aux spectateurs qu'on passe à une autre perspective de l'histoire à travers la modification de l'éclairage, du décor et d'autres éléments sur la scène. Cette illustration du changement n'est pas accessible à travers un support auditif comme la musique, par conséquent, le support visuel garantit une bonne succession de l'histoire sans laisser les apprenants se perdre lors de l'étape de transition.

5. Les connaissances culturelles

Selon Jean-Georges Plathner (2013), la notion de culture n'a pas de limite claire avec celle de civilisation dans la langue française. Cela est dû au fait que le terme anglais *culture* correspond plutôt à la *civilisation* en français, qui compose une partie du contenu philologique au cours de l'enseignement, avec la langue et la littérature. Il affirme que cette notion de culture change beaucoup de nos jours et qu'elle a tendance à étendre ses frontières.

D'après Simon Anholt, la culture française est composée des six champs de perception suivants (cité dans Plathner, 2013 :154) :

- « 1. les gens du pays, éducation, compétences, comment ils se comportent envers les visiteurs, les diverses personnalités, vedettes du sport, cinéma, etc.,
2. les décisions et actions politiques des gouvernements, leur engagement dans les questions globales,

3. les produits et services d'exportation, leur réputation,
4. le tourisme,
5. la culture et ses manifestations, incluant la musique, la cinématographie et les sports,
6. les investissements dans le pays, recrutement de "talents" étrangers. »

En somme, pour Anholt, la bonne connaissance culturelle d'un pays implique que les apprenants comprennent l'idéologie commune du peuple de ce pays et connaissent sa situation actuelle dans tous les domaines, y compris la politique et l'économie. Puis, cette même personne propose les valeurs *soft* (féminine) et *hard* (masculine) pour diviser la culture générale en deux parties : d'après lui, la politique, l'économie et les produits d'exportation sont plus masculins, alors que les gens du pays concerné, leur idéologie et la culture proprement dit sont plus féminins.

À mon sens, il ne faut pas généraliser ce trait. Cependant, nous devons admettre que le sexe peut influencer les centres d'intérêt ou au moins la vision du monde des gens, notamment du public jeune, lorsqu'ils apprennent une langue étrangère. Ce point peut être attesté par l'enquête de Plathner.

Dans mes enquêtes auprès des élèves (Plathner 2010b), les réactions ... montrent que certains produits sont mentionnés et reconnus (mode, alimentation, produits de luxe), par les filles, d'autres sont mentionnés par les garçons (automobiles) et moins appréciés. « Allt inom mode och skönhet, även mat » [Tout dans le domaine de la mode et de la beauté, même l'alimentation.] « Inte bilar ! » [Pas les voitures]. (Plathner, 2013 :155)

Sur la base de cette hypothèse, Plathner a fait une enquête sur dix manuels utilisés dans l'enseignement du FLE en Suède, et il en a conclu que la plupart d'entre eux présentent plus de culture *soft* alors que son équivalent *hard* est souvent ignoré. Le même cas de figure existe en Chine.

Bien que notre support musical ne puisse pas donner beaucoup d'indications par rapport à l'économie et aux produits d'exportation, il nous fournit une vision diachronique de la politique du pays, à travers le choix des sujets historiques et légendaires des comédies musicales françaises. En outre, vu que la politique mondiale change constamment, des sujets politiques pertinents, tels que le système politique et la géopolitique, sont plus pratiques et peuvent susciter plus de discussions dans une classe de FLE. Ces sujets pertinents peuvent être trouvés dans l'histoire racontée par la comédie musicale. Dans ce cas, ce genre d'art devient une bonne ressource pour transmettre des connaissances culturelles plus étendues, et l'enseignant peut les extraire et les approfondir en cas de besoin.

Par exemple, à travers l'étude des supports *1789, Les Amants de la Bastille* et *Le Roi So-*

leil, l'enseignant explique aux apprenants *pourquoi la langue française occupe une place si importante en Europe*, ou bien *pourquoi Paris est vue comme le centre de la France*, ou même *pourquoi il n'y a plus de famille royale dans ce pays*, ainsi que *pourquoi l'attitude politique des Français est souvent plus « gauchiste » que celle du peuple d'autres pays*. En matière de politique, ce sont toutes des questions intéressantes et pertinentes qui suscitent la curiosité des apprenants. L'enseignant doit choisir la question la plus proche du contenu enseigné ou de l'objectif du cours et la développer afin d'apporter une partie culturelle à la leçon.

En somme, le thème historique de la comédie musicale française offre une grande flexibilité. Il permet de guider les apprenants vers d'autres domaines en cas de besoin. Par conséquent, le degré d'extension du thème devrait être mesuré par les enseignants, en prenant en considération le niveau d'intérêt des apprenants et le rapport entre l'objectif général et l'objectif culturel.

De plus, d'après Pavis (cité dans Do Rozario, 2004 :131), la mise en scène de la comédie musicale n'illustre pas strictement ce que présente le texte original. Lorsque nous y cherchons des sous-entendus politiques ou sociaux relatifs à notre époque, la scène entière propose une illustration plus profonde qui dépasse le cadre du texte original. Prenons l'exemple de *Notre-Dame de Paris* : dans le livre, Hugo décrit une bande de Gitans sans domicile, pourtant, dans la comédie musicale, cette bande est composée de sans-papiers, qui sont plutôt des immigrants illégaux et des réfugiés. Ce contraste démontre la différence entre la situation sociale à l'ère d'Hugo et à l'heure actuelle. Pour résumer, à l'aide de l'enseignant, les apprenants repèrent des indices visuels sur la scène et les décomposent en éléments culturels. Ainsi, ils s'aperçoivent de la situation politique et des événements sociaux dans le monde contemporain.

Ensuite, penchons-nous sur les clichés qui exercent une influence sur la motivation. Selon Véronique Castellotti et Danièle Moore (2002), dans un groupe social, l'image partagée d'une société pourrait influencer l'intérêt de ses membres à apprendre la langue correspondante. Elles ont également observé qu'en réalité, une partie des apprenants potentiels sont limités par des images négatives présentes dans leur esprit. Néanmoins, ce phénomène ne concerne pas trop le FLE, parce que l'image culturelle de la France et du peuple français est assez positive chez les Chinois. Lorsqu'ils possèdent des stéréotypes positifs, tels que les Français sont romantiques ou le français est une belle langue, ceux-ci ne posent aucun problème sur la motivation au départ. Pourtant, à ce propos, les enseignants doivent faire attention à briser les cli-

chés au fur et à mesure de l'étude culturelle et à construire une image culturelle objective et véritable du pays concerné.

Pour continuer, en ce qui concerne les registres de langage dans la comédie musicale, les indices langagiers servent souvent à indiquer la classe sociale des personnages. De ce point de vue, ce qui nous intéresse le plus est le français familier et populaire. Il est vrai qu'il contient parfois des mots vulgaires qui doivent être évités dans le milieu académique, mais il existe aussi des mots que les natifs utilisent dans la vie quotidienne, qui pourtant n'apparaissent pas dans les supports d'enseignement traditionnels, tels que les manuels universitaires ou les discours formels, à cause de la mise en relief du français standard dans l'enseignement du FLE. Il en résulte que ces mots largement utilisés n'entrent pas dans le champ d'étude des apprenants. L'enseignant tire alors profit de la comédie musicale pour s'approcher plus de cette langue informelle mais contemporaine. En se basant sur ces nouvelles ressources d'enseignement, il peut extraire des mots ou des formes syntaxiques familières et transmettre leurs sens aux apprenants grâce au contexte fourni par le support. À travers ce processus de familiarisation avec le langage familier, les apprenants atteignent plus facilement l'objectif du CECR, qui leur demande de pouvoir communiquer avec les natifs.

Enfin, je reprends le sondage que j'ai réalisé au début de ce travail, par rapport aux rimes de la poésie. Même si la chanson et la poésie sont assez différentes, il existe tout de même beaucoup de similarités entre elles. Sur la base de cette ressemblance, si l'enseignant veut introduire certaines notions de poésie française auprès des apprenants, il peut tirer profit des chansons, qui constituent une matière plus intéressante et moins ardue. Cela évite d'effrayer les apprenants avec des vers poétiques trop sophistiqués au début de l'étude littéraire.

Les vers de la chanson appliquent les mêmes types de rime que ceux de la poésie. De plus, la chanson peut créer une ambiance ludique à travers la musique tout en illustrant les aspects littéraires étudiés à l'aide de ses paroles. Il s'agit donc d'une substitution parfaite à la vraie poésie pour apprendre les rimes françaises.

Par exemple, dans ces deux extraits de *Notre-Dame de Paris* et de *Mozart, l'opéra rock*, deux dispositions de rime sont présentées, qui sont respectivement la rime suivie et la rime croisée :

Nous les artistes anonymes
De la sculpture ou de la rime
Tenterons de vous la transcrire

S'il faut mourir
Autant vivre à en crever
Tout retenir

Pour les siècles à venir

– La rime suivie

Pour tout immoler

– La rime croisée

Ce sont des connaissances culturelles difficiles à acquérir pour les apprenants sinophones, à cause du décalage langagier. Cependant, elles sont aussi essentielles et contribueront beaucoup à une étude plus profonde dans les domaines de la langue et de la littérature. Ainsi, l'enseignant de FLE peut profiter de cette ressemblance et analyser le texte transcrit des paroles afin d'ouvrir une porte vers la littérature pour les apprenants, notamment le public adulte.

Troisième partie : l'organisation d'une unité didactique

Après avoir synthétisé les bienfaits apportés par la comédie musicale dans l'enseignement des langues, dans la troisième partie, je tente de donner des conseils aux enseignants qui étudieront ce genre de support dans leur cours de FLE. Dans cette partie, je m'appuie largement sur le document proposé par le Conseil de l'Europe, le CECR.

1. Les paramètres généraux

Tout d'abord, pour le public cible, la comédie musicale est un bon support pour les apprenants de niveau B1, le niveau seuil. Les apprenants de ce niveau sont capables de se débrouiller dans la plupart des situations quotidiennes. Pourtant, ils rencontrent encore des problèmes face aux discours complexes et aux sujets abstraits.

Pour les apprenants du niveau B1, le CECR requiert les compétences langagières suivantes :

« Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc. Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée. Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée. » (2001 :25)

J'en retiens que le niveau B1 se concentre sur le registre neutre et les sujets de la vie quotidienne et des intérêts personnels. L'objectif primordial de ce niveau est de raconter des histoires et de décrire certaines situations, la présentation et l'argumentation de l'opinion sont mentionnées au second plan.

Comme la narration et la description sont valorisées à ce niveau, la comédie musicale qui raconte des histoires constitue un support idéal. Plus précisément, du côté de la production orale, ce matériel s'adapte à l'indication donnée par CECR : « Je peux raconter une histoire ou l'intrigue d'un livre ou d'un film et exprimer mes réactions » (2001 :26). Pourtant, par rapport à la compréhension, comme le niveau B1 a besoin d'une langue neutre et claire, le support ne convient pas dans certains cas. C'est le moment où l'enregistrement vidéo apporte sa

contribution : il fournit une situation de communication visuelle qui facilite la compréhension. Ainsi, il rend le corpus plus accessible aux niveaux les plus bas. En conclusion, les apprenants du niveau B1 tirent le plus de profit de ce genre de support.

Cependant, n'oublions pas la spécificité du public cible, qui exerce une influence secondaire sur le niveau choisi. D'abord, pour les étudiants universitaires, je reprends l'exemple de SISU cité dans la première partie : le cours par rapport à la culture et à la civilisation françaises n'est ajouté qu'en deuxième année. Cela dit, dans un grand nombre d'universités chinoises, les éléments culturels n'entrent pas en compte, ou du moins n'occupent pas une place capitale dans leurs études au tout début de l'apprentissage. Lors de la deuxième année universitaire, les étudiants sont majoritairement au niveau A2+ ou B1. Par conséquent, l'aspect culturel du support sera plus exploité à ce niveau.

Puis, pour le grand public en général, le niveau B1 confère une certaine confiance aux apprenants, qui sont dès lors des utilisateurs indépendants. Ce nouvel état les encourage mentalement et ainsi, il facilite l'utilisation de documents authentiques durant les cours, qui sont souvent jugés trop difficiles pour les niveaux élémentaires. Dans cette situation, la comédie musicale constitue une ressource riche et pratique pour le niveau concerné.

Pour les jeunes, notamment les enfants, la comédie musicale est exploitable par anticipation au niveau A2. Il n'est pas demandé aux apprenants de ce groupe d'âge de saisir tous les points linguistiques du texte. Ce qui compte le plus pour eux est l'environnement langagier créé par les paroles de la chanson, qui introduisent les sons et les éléments prosodiques de la langue cible dans leur système langagier de façon inconsciente. Face à ce groupe spécifique, la prise en considération de l'objectif phonétique exige une application anticipée, vu que le déclin des compétences phonétiques commence très tôt, vers sept ans.

Enfin, en tant que spectacle en direct, la comédie musicale ne possède ni de longs discours ni des phrases grammaticalement trop compliquées. De ce fait, du côté linguistique, elle est trop facile pour les apprenants de niveau B2 ou plus. Du côté pragmatique, elle ne permet pas de se concentrer sur la capacité d'émettre des avis et de les défendre, qui est considérée comme l'objectif prioritaire de B2. Par conséquent, le niveau B1 est l'étape d'étude la plus convenable pour ce support.

D'ailleurs, pour les apprenants de niveau B1+, la comédie musicale permet de réaliser une transition insensible vers le prochain niveau, vu qu'elle permet de susciter des discussions en traitant de sujets culturels pertinents ou polémiques. Cet usage dépend plus de l'objectif du

cours, et les enseignants choisissent d'en profiter ou non en fonction du niveau commun de la classe.

À propos de la méthodologie appliquée, je penche pour l'approche actionnelle proposée par le CECR. Elle se concentre sur les compétences générales des apprenants et leur demande d'accomplir des tâches réelles. Les apprenants sont des acteurs sociaux au lieu de simples étudiants en classe.

En ce qui concerne la fonction de la comédie musicale dans la leçon, elle sert de support de sensibilisation si les enseignants s'appuient plus sur sa musicalité. Ils pourront jouer un extrait du matériel au début du cours afin d'introduire le thème appris. Je cite l'exemple du thème de « l'ambition » : si l'enseignant veut travailler ce thème, pour entamer le cours, la chanson « De mes propres ailes » de *Les Trois Mousquetaires* lui rend bien service. Comme le support de sensibilisation est préférablement constitué de documents brefs et exploitables, une chanson extraite d'une comédie musicale constituera une introduction ludique tout en suggérant le thème étudié.

Cependant, si l'enseignant préfère profiter plus du matériel, il peut diviser le spectacle en plusieurs parties selon ses thèmes et en choisir un à développer. Par cette démarche, il extrait des chansons et des dialogues thématiques ainsi que des documents écrits correspondants (tel que les textes transcrits). Si le corpus est toujours insuffisant pour développer certains aspects linguistiques, des informations supplémentaires à propos du thème sélectionné peuvent également être proposées. Dans cette situation, la comédie musicale endosse le rôle de support de découverte grâce aux thèmes compris dans son histoire. Je détaillerai cette fonction de la comédie musicale dans la dernière partie du travail.

La réalisation d'une tâche aura lieu à la fin de l'apprentissage. De façon générale, une tâche correspond à une unité didactique. Cependant, si l'enseignant juge que plusieurs thèmes d'une comédie musicale peuvent être approfondis, il organisera plusieurs unités didactiques correspondantes. Dans cette situation, une tâche sera proposée à la fin de l'apprentissage du matériel en entier. Elle doit recouvrir le contenu de toutes ces unités didactiques. Néanmoins, la durée de l'apprentissage sur un seul support ne devrait pas dépasser quatre séances, sinon il sera difficile d'inclure tous les aspects appris dans la tâche.

Cette dernière permet aux apprenants d'approfondir leur savoir général et d'évaluer leur acquisition des objectifs du cours. L'enseignant doit s'assurer qu'elle est étroitement liée au thème appris.

Je donne trois exemples de l'approche proposée :

1) Pour *Mozart, l'opéra rock*

L'enseignant peut pousser les apprenants à faire des recherches sur d'autres grands musiciens et leurs œuvres représentatives. Une exposition au sujet de la musique classique pourra être organisée en classe.

2) Pour *Le Roi Soleil*

Les apprenants sont encouragés à présenter d'autres rois qui occupent une place significative dans l'histoire européenne ou mondiale. Sous forme d'une suite de présentations orales, une mini-conférence au sujet des souverains sera organisée.

3) Pour *Le Rouge et le Noir* et *Notre-Dame de Paris*

Les apprenants sont invités à effectuer une exploration dans le domaine littéraire. Ils peuvent choisir un chef-d'œuvre français qu'ils affectionnent et présenter ses intrigues, ses personnages et leurs réflexions littéraires par un exposé oral ou un dossier rédigé.

Toutes ces recherches ont pour but de s'initier à ou d'approfondir la connaissance d'un aspect de la culture française. L'étude langagière dépasse ses limites. Dès lors, il s'agit d'un travail de préparation pour l'analyse profonde du savoir correspondant dans le futur.

Soit de manière individuelle, soit par petits groupes, les apprenants approfondissent leurs connaissances sur le thème exploré à travers ces tâches et ils obtiennent la possibilité d'en apprendre plus en dehors du domaine purement langagier. De plus, vu que les apprenants peuvent présenter ce qui les passionne le plus dans le cadre donné par l'enseignant, cette liberté de choix rend la réalisation de la tâche plus agréable.

2. Les composantes d'une unité didactique

« Dans le cadre d'un déroulement de classe (observation d'un document, compréhension globale, puis finalisée ; conceptualisation des faits pragmatiques, linguistiques et/ou socioculturels observés, puis systématisation au moyen d'exercices de réemploi ; production convergente ou divergente ; évaluation), ... » (Hirschprung, cité dans Rivero Vilá, 2011 :105).

Cette citation affirme que le déroulement d'une unité didactique se divise en cinq étapes suivantes :

1. La compréhension globale
2. La compréhension finalisée
3. La conceptualisation

4. Le réemploi

5. La reproduction

Ce que propose cette citation coïncide avec ce que j'ai appris durant le cours *Didactique du français* de madame Bourmaysan, en première année de Master. J'ai choisi cette méthodologie parce qu'elle suggère un processus logique qui facilite à la fois la réception de l'information et l'application du savoir. Chaque étape de l'enseignement comprend une responsabilité précise. Cette caractéristique affine le cours et donne des objectifs partiels. Ainsi, elle permet aux enseignants de bien ajuster le déroulement du cours. Avant de passer à la prochaine étape, ils vérifient consciemment si l'objectif partiel est accompli.

À l'étape de la compréhension globale, les apprenants doivent saisir les informations essentielles du support, notamment les paramètres situationnels, tels que les personnages référencés, le lieu et le moment où se passe l'événement. Dans ce cadre, les questions suggestives posées par l'enseignant sont nécessaires afin de guider les apprenants vers la construction d'une première approche de compréhension.

Puis, à l'étape de la compréhension finalisée, les apprenants doivent essayer de comprendre la chanson à l'aide de leur savoir pré-acquis et du contexte fourni par le support visuel. À part cet aspect oral, ils doivent également lire et comprendre les textes transcrits et les documents supplémentaires en cas de besoin. À cette étape, l'enseignant aide les apprenants à trouver les occurrences des points langagiers étudiés.

Pendant la conceptualisation, l'enseignant fait de l'induction à l'aide des exemples identifiés et met en évidence les règles qu'il veut transmettre. Du reste, si une règle ou une fonction essentielle n'est pas illustrée dans le corpus, il la complète dans un schéma récapitulatif proposé à la fin de cette étape.

Enfin, pour le réemploi et la reproduction, le premier se compose d'exercices au contenu précis ayant pour but d'entraîner les nouvelles connaissances acquises, alors que la deuxième demande aux apprenants de produire un texte, à l'écrit ou à l'oral, dans un contexte situationnel précis.

Dans ce qui suit, je précise comment travailler les différents objectifs dans une unité didactique. Selon le *Dictionnaire pratique de didactique du FLE* (Robert, 2008), le terme *contenu* signifie « l'ensemble, formulé en termes d'objectifs, des connaissances et habiletés composant un objet d'apprentissage (comme le contenu du programme de français) » (2008 :48), et il se compose de trois branches : les éléments linguistiques, les éléments notionnels et les éléments

paralinguistiques et socioculturels (2008 :48). Ainsi, nous avons une idée des aspects sur lesquels nous devons travailler en classe.

Je me concentrerai sur quatre objectifs principaux, dont trois issus de la branche linguistique et une de l'aspect socioculturel : l'objectif grammatical, l'objectif lexical, l'objectif phonétique et l'objectif culturel. Ces choix correspondent également à mon analyse des bienfaits de la comédie musicale dans la deuxième partie.

3. Les objectifs du cours

3.1. L'objectif grammatical

Avant tout, les enseignants ne travaillent pas sur plusieurs points grammaticaux dans une seule unité didactique. Ils adoptent le point spécifique qui est le mieux illustré dans le corpus et se concentrent sur lui. Cela a pour but d'éviter la surcharge cognitive.

Dans une unité didactique, l'objectif grammatical reste implicite pendant les deux premières étapes de la compréhension. Cependant, au moment de la compréhension finalisée, des consignes de repérage sont données par l'enseignant afin d'encourager les apprenants à identifier les indices du point grammatical à travailler. Cela leur permet de recueillir les énoncés par eux-mêmes et d'en déduire les règles grammaticales s'ils en sont capables. Cette démarche facilite aussi la mémorisation du savoir et l'application des règles.

Dans la phase de la conceptualisation, l'enseignant doit lister ce qu'observent les apprenants en les mettant dans un ordre logique. Néanmoins, vu que les chansons sont limitées à une durée brève de quatre minutes, y compris les refrains qui ne font que de la répétition, elles n'illustrent pas forcément toutes les fonctions de l'élément étudié. Dans ce cas, afin d'atteindre l'objectif grammatical, l'enseignant doit compléter les fonctions absentes en leur fournissant une situation d'utilisation appropriée. Par conséquent, une récapitulation élaborée des règles grammaticales sera composée de deux parties : les inductions des apprenants et les points complémentaires ajoutés par l'enseignant. Par ailleurs, lorsqu'il s'agit d'une comparaison entre deux points grammaticaux ressemblants, un schéma sera créé afin de visualiser les différences et d'approfondir l'étude.

Prenons l'exemple de la distinction entre le passé composé et l'imparfait. L'enseignant doit demander aux apprenants de trouver les verbes au passé dans le corpus et d'observer leurs contextes d'utilisation. Après avoir classé les verbes en deux colonnes sur le tableau, les

verbes à l'imparfait à gauche et les verbes au passé composé à droite, l'enseignant questionne les apprenants sur les fonctions des temps. Il conclut de leurs suppositions des fonctions précises, puis il présente des phrases dans lesquelles d'autres fonctions seront illustrées.

Je cite la fonction du passé composé pour présenter une succession chronologique d'actions. Elle se retrouve rarement dans les paroles de chanson à cause de la limite syllabique du vers. Grâce à la phrase inventée : « Pierre est entré dans la salle, il a donné un bisou à Clara et a commencé à regarder la télévision. », cette fonction pourra être démontrée. Enfin, une récapitulation comme sur le tableau suivant²⁸ est fournie aux apprenants :

<u>IMPARFAIT</u>	<u>PASSÉ COMPOSÉ</u> (ou passé simple, dans la littérature)
– <i>la description : le cadre, la scène</i>	<i>les actions, les événements :</i>
– <i>les habitudes, les situations habituelles</i>	– <i>succession d'actions</i>
	– <i>actions ponctuelles et / ou précisées dans le temps</i>
<i>"l'arrière plan" (background)</i>	<i>"le premier plan" (foreground)</i>

En ce qui concerne les exercices de réemploi, il s'agit d'une démarche déductive par laquelle les apprenants appliquent les règles qu'ils viennent d'apprendre. L'enseignant doit s'assurer que les exercices sont en nombre suffisant et que leurs types sont bien variés.

Quant à la reproduction, si plusieurs unités didactiques sont organisées par rapport à plusieurs thèmes, l'enseignant ne propose qu'une tâche complète à la fin de l'étude du corpus. Dans ce cas, après avoir fini une unité didactique qui traite d'un seul thème, il propose un texte laconique à rédiger ou un exposé court à réaliser, sans oublier de préciser les consignes à respecter. Ainsi, la reproduction ressemble à une tâche élémentaire qui n'exige pas un approfondissement du savoir général. Tandis qu'à la fin de l'apprentissage du support entier, une vraie tâche plus complexe sera proposée pour cette même étape.

Concernant l'objectif grammatical, les enseignants prennent en considération l'aspect comparatif en cas de besoin. Il se situe de préférence dans l'étape de la conceptualisation. Comme le français et le chinois sont deux langues très différentes, les apprenants sinophones rencontrent plus de difficultés que les apprenants anglophones ou hispanophones. Néanmoins, les sinophones acceptent plus rapidement certaines règles grammaticales françaises lorsqu'il n'existe pas d'équivalent dans leur langue maternelle avec lequel les confondre. De plus, les sinophones évitent plus aisément la traduction littérale que les natifs des langues latines, vu

28 https://flenantes.files.wordpress.com/2015/01/pc_vs_imparfait.pdf

qu'il n'existe pas de lien entre les caractères chinois et les mots français. Ces particularités du public cible doivent aussi être prises en compte au moment de l'enseignement.

3.2. L'objectif lexical

L'objectif lexical varie selon l'objectif général du cours. S'il s'agit d'une unité didactique pour le grand public, il se penche sur le français général et met l'accent sur le champ lexical, les expressions figées et les collocations.

Afin de fouiller le champ lexical, la première chose à préparer est la division du corpus en plusieurs parties selon les thèmes. Le thème doit être déterminé au début de l'unité didactique.

Pendant l'étape de la compréhension finalisée, l'enseignant joue les chansons et les dialogues du thème choisi. Il incite les apprenants à en extraire le vocabulaire thématique. Quant aux expressions figées et aux collocations, elles n'illustrent pas l'ensemble du sens littéral des mots qui les composent. Par conséquent, il s'agit d'une tâche ardue pour les apprenants de les extraire. Dans cette situation, l'enseignant extraira ces éléments langagiers par lui-même après avoir synthétisé les découvertes des apprenants.

Pendant la conceptualisation, l'enseignant explique les expressions et les collocations. Il doit préciser l'aspect culturel impliqué et donner leurs vrais sens. En outre, la traduction des expressions doit également être donnée. Prenons l'exemple de l'expression française « chercher une aiguille dans une botte de foin ». Elle n'a aucun sens si elle est traduite littéralement en chinois. Les apprenants sinophones doivent la lier avec l'expression « 海底捞针 *Hai di lao zhen* », qui sera retraduite en français comme « chercher une aiguille au fond de la mer ».

L'enseignant doit également fournir des exemples concrets sur la situation d'utilisation. Il peut s'agir de phrases inventées à l'instant par l'enseignant ou de phrases authentiques préparées. Pour l'expression citée, « Trouver un agriculteur du Nord-Pas de Calais qui cultive du soja, c'est chercher une aiguille dans une botte de foin. C'est quasiment impossible. »²⁹ serait un bon exemple d'énoncé.

Toujours à l'étape de la conceptualisation, le champ lexical est mis en évidence. L'enseignant doit classer le vocabulaire extrait par les apprenants et l'organiser en une liste de mots thématique. Il s'agit d'un tableau du champ lexical à mémoriser après le cours. De plus, si le champ lexical élaboré n'est pas assez large, à l'aide de suffixes et de préfixes, l'enseignant y ajoute des mots dérivés, tels que les déverbaux des verbes, les dénominatifs des noms, etc. Par

29 <https://terres-et-territoires.com/terre-a-terre/et-si-la-culture-du-soja-etait-possible-dans-les-hauts-de-france>

ailleurs, l'enseignant peut aussi y ajouter d'autres mots du thème travaillé, si un approfondissement est jugé nécessaire.

Le champ lexical a pour but d'améliorer les compétences d'expression des apprenants par rapport au sujet correspondant. Afin de les encourager à utiliser les nouveaux mots appris, ils ne peuvent pas être mémorisés de manière rigide. C'est pourquoi les apprenants ont besoin d'un nombre accru d'exercices qui se répètent autour d'un seul savoir. Le texte à trous est une forme d'exercice adaptée, car il fournit un contexte complet de la situation. De plus, les processus qui consistent à trouver les dérivations, à compléter les phrases et à appairer les synonymes sont autant d'exercices pratiques. Cependant, l'exercice le plus efficace sera toujours la reproduction : les apprenants peuvent rédiger un texte basé sur le thème du champ lexical, ils peuvent également échanger des opinions et préparer des mini-exposés par rapport au thème étudié. Dans tous les cas, le vocabulaire sera mieux mémorisé grâce à l'application et à la répétition à l'oral et à l'écrit.

Je cite l'exemple de *Le Roi Soleil*. Cette comédie musicale se compose de quatre thèmes : la vie à la cour, l'amour, la responsabilité et l'événement historique de La Fronde. Chaque partie comprend de trois à sept chansons et plusieurs dialogues. Je choisis l'amour, le thème le plus développé dans le spectacle. Parmi les sept chansons, trois présentent la folie de l'amour passionné, alors que deux désignent le côté douloureux de cette émotion. Le reste dévoile l'essence de l'amour en le décrivant comme un sentiment plus compliqué. Dans cette situation, le champ lexical de l'amour est composé des verbes d'action, ce que les amants font, et des mots d'émotion, ce que les amants ressentent. Après avoir composé le champ lexical de l'amour, pour aller plus loin, l'enseignant peut diviser l'ensemble des mots émotionnels en plusieurs sous-catégories, telles que la douleur, la joie, la confusion. Dans ce cas, il peut y ajouter plus de vocabulaires ou même plus de sous-catégories parallèles en cas de besoin (telles que le regret, la honte, etc.).

Quant aux exercices de réemploi, les articles de journaux par rapport au sujet étudié servent de grande base de données pour faire des textes à trous. Cependant, l'enseignant doit prendre en compte la faisabilité de l'exercice en s'assurant que l'article choisi ne dépasse ni le cadre du champ lexical constitué ni le niveau des apprenants.

En ce qui concerne la reproduction, en traitant le thème de l'amour, la rédaction d'un texte d'environ 300 mots au sujet de la première expérience amoureuse des apprenants est un exercice raisonnable. Ce sujet suscite chez eux une volonté de s'exprimer en leur rappelant la vie

en dehors de la classe. Cependant, en ce qui concerne le droit à la vie privée, notamment pour un sujet intime comme celui-ci, les enseignants doivent respecter le choix des apprenants. À cet égard, pour un même thème, il est préférable de proposer deux sujets en même temps.

Enfin, le vocabulaire spécialisé sert aussi d'objectif lexical. Il s'agit d'un avantage particulier de la comédie musicale. Au moment où une unité didactique est organisée pour les étudiants universitaires ayant la volonté de travailler dans le domaine de l'art, l'acquisition du français spécialisé est l'objectif central du cours. Dans ce cas, l'enseignant met plus l'accent sur les éléments scéniques du support visuel, et il se concentre également sur la terminologie à l'égard de l'organisation scénographique.

Vu que les cours de français spécialisé visent à assister les étudiants en vue de leur entrée dans le monde professionnel, ils ont souvent lieu durant les deux dernières années universitaires. À ce moment-là, les apprenants cibles possèdent un niveau B2 ou C1. Cela prouve que la comédie musicale, en tant que matériel d'apprentissage, peut être utilisée à diverses étapes des études.

Quant à l'enseignement de ce type de savoir, on peut avancer que les enseignants dirigent plus la classe. Ils mentionnent les connaissances spécialisées qui sont arrivées dans leurs têtes, alors que les étudiants acquièrent le savoir de manière relativement passive. Il est pourtant certain que l'enregistrement vidéo de la comédie musicale peut servir de base solide à cet objectif spécifique.

3.3. L'objectif phonétique

Dans la deuxième partie de ce travail, j'ai précisé que les chansons de la comédie musicale sont considérées comme un moyen ludique d'apprendre la langue dans le cadre de la classe et en dehors.

Selon Lippi-Green (2012) : « Une production fortement marquée par un accent étranger peut affecter l'image du locuteur aux yeux de ses interlocuteurs natifs. »³⁰ Du reste, elle atteste également qu'« une prononciation déviante de la norme "standard", notamment par la présence d'un accent étranger, peut susciter chez les interlocuteurs un sentiment d'altérité et de rejet. »³¹ De ce fait, je constate que même si un accent totalement naturel est irréalisable pour certains groupes d'âge, l'entraînement phonétique ne peut pas être laissé de côté.

30 Cité et traduit par Anouch BOURMAYAN, dans le document « Cours 5 Enseigner la prononciation du français LE » du *Cours de Didactique du Français M1FA70LF* de Sorbonne Université.

31 Ibid.

Pour le public jeune, notamment les enfants, les chansons servent de support intéressant qui crée un environnement langagier et qui les met en contact avec le système phonologique de la langue cible. Ce genre de support peut les aider à parler le français de façon plus naturelle. Cependant, la capacité d'apprendre les sons de différents systèmes langagiers décline à partir de sept ans et elle est entièrement perdue à l'âge de dix ans. Par conséquent, l'application de ce matériel devrait être anticipée. En effet, il devrait être utilisé déjà dans les classes de niveau A2.

En revanche, pour les adultes, vu que leur système phonologique n'accepte souvent plus d'autres phonèmes, ce dont l'enseignant profite le plus est l'emphase de certains sons problématiques dans les extraits du support. Grâce à l'exagération théâtrale, les traits essentiels pour prononcer le son cible sont maximisés. Prenons l'exemple de la consonne uvulaire du français. Elle est systématiquement considérée comme un son délicat pour les sinophones. Alors, dans les extraits théâtraux, une prononciation qui exagère le tremblement de l'uvule est souvent produite. Elle ressemble à une suite de [r] au lieu d'un seul son, et la réception ainsi que la production phonétique des apprenants est simplifiée par cette exagération.

De plus, du côté paraverbal, la prosodie, l'accent, le rythme, l'intonation, etc., sont des données qui illustrent toutes les émotions du locuteur. Par conséquent, elles transmettent des informations invisibles mais perceptibles dans le cadre de la communication. À cet égard, l'amélioration de la compétence phonétique aide les apprenants à communiquer plus aisément avec les natifs.

Bien que les méthodologies actuellement d'usage, la méthode communicative et l'approche active, ne mettent pas l'accent sur cet aspect dans l'enseignement du FLE, le CECR le prend en considération et donne des instructions à l'égard de la maîtrise du système phonologique. Pour les apprenants de niveau B1, une prononciation correcte la plupart du temps avec un accent étranger perceptible est demandée. Pourtant, cette demande me semble assez vague parce qu'elle ne fait qu'indiquer les compétences attendues en général, sans préciser les attentes concrètes du niveau correspondant.

Selon Champagne-Muzar (1993), « L'exposition à la langue cible n'est pas une condition suffisante pour assurer le développement des habitudes articulatoires et prosodiques. »³² De ce fait, face à l'objectif phonétique, je propose de revenir en arrière et d'adopter la méthode verbo-tonale : le support maximise intentionnellement les facteurs de prononciation du son et

32 Ibid.

l'enseignant corrige la prononciation des apprenants. Ceci dit, l'enseignant endosse le rôle dirigeant de correcteur et d'évaluateur, et il laisse ainsi moins d'autonomie de travail aux apprenants.

Néanmoins, il est nécessaire de préciser que l'objectif phonétique ne se présente pas forcément dans toutes les unités didactiques organisées. Il sera ajouté au programme comme un objectif secondaire seulement lorsque l'enseignant le juge nécessaire ou si le support est parfaitement exploitable à l'égard d'un trait phonétique spécifique. Sinon, les chansons de la comédie musicale y contribuent plus en dehors de la classe, en créant un environnement langagier auditif favorable de manière ludique.

Dans le cas où cet objectif est traité au sein d'une unité didactique, la prise en considération du trait étudié doit avoir lieu de préférence à l'étape de la conceptualisation. L'enseignant retourne au support, extrait intentionnellement les phénomènes correspondants et les fait remarquer aux apprenants. Une fois que le trait phonétique est devenu relativement clair, l'enseignant doit choisir entre les deux démarches suivantes : demander aux apprenants à résumer progressivement les règles ou présenter toutes les règles de façon directe. Le choix dépend de la longueur de la séance et aussi de l'objectif principal du cours.

Je cite ici un exemple concret dans *1789, Les Amants de la Bastille*, permettant de travailler la liaison facultative. D'abord, l'enseignant fait écouter les deux énoncés suivants :

Vous étiez (z) averti, vous voilà prévenu

– la liaison entre l'auxiliaire et le participe passé

Ils sont rapides, ils ont été formés.

– l'absence de liaison dans une situation pareille

L'absence de la liaison sera indiquée par l'enseignant si les apprenants n'arrivent pas à tirer cette conclusion. En se basant sur cette observation, l'enseignant propose la notion de la liaison facultative.

Ensuite, dans la même comédie musicale, il existe d'autres cas de ce phénomène langagier. Par exemple, « marcher (r) à genoux » illustre la liaison facultative après le verbe infinitif « -er », et « l'heure des passions (s) exquises » présente la liaison facultative entre le nom au pluriel et l'adjectif. À l'aide de ces énoncés, l'enseignant formule un schéma notionnel des cas de liaisons facultatives en français.

Enfin, l'enseignant doit préciser que la liaison facultative est influencée par certains éléments socioculturels, notamment les classes sociales des locuteurs. Plus le locuteur est cultivé, plus le nombre de liaisons sera élevé. Dans ce cas, l'objectif phonétique se joint à l'objectif culturel.

Après l'acquisition des règles phonétiques, certains exercices sont proposés à l'étape du réemploi. Face aux aspects divers de cette compétence, les moyens d'entraînement varient. Par exemple, prononcer des paires simples est utile pour mieux distinguer les sons appris, alors qu'imiter des énoncés authentiques avec l'intonation adéquate sert à se familiariser avec les connaissances paraverbales acquises. Par ailleurs, l'imitation d'un discours en entier rend service aux apprenants quand il s'agit d'apprendre à s'exprimer avec plus d'aisance. La correction phonétique de la part de l'enseignant a lieu à cette étape.

Quant à la reproduction, il n'est pas nécessaire d'organiser des tâches spécifiques pour cet objectif secondaire. La compétence phonétique sera évaluée au moment de la présentation orale dans le cadre de la tâche finale.

3.4. L'objectif culturel

En ce qui concerne l'application de la comédie musicale dans l'enseignement du FLE, son avantage le plus important est qu'elle possède un potentiel significatif pour développer des connaissances dans le domaine culturel. Ce genre de matériel valorise cet aspect par sa nature de spectacle populaire et son enclin pour les sujets historiques. Un seul corpus peut offrir plusieurs sujets pertinents à approfondir. Ainsi, afin d'organiser une unité didactique, l'enseignant doit sélectionner un thème comme objectif culturel parmi les sujets proposés, sans oublier de prendre en considération la cohésion avec l'objectif général et le besoin culturel des apprenants à leur étape d'étude.

Un facteur culturel sert souvent d'élément d'introduction avant l'étape de la compréhension globale : les stéréotypes. Une question comme : « *En pensant à la France, quelle impression en avez-vous ?* » invite les apprenants à exprimer leurs opinions, alors que des questions plus spécifiques, telles que : « *À propos de la guerre/du roi/des héros légendaires, quelle impression avez-vous de la France ?* », font percevoir aux étudiants le sujet culturel étudié dès le début du cours.

Cependant, avant tout et surtout, les stéréotypes, peu importe qu'ils soient positifs ou négatifs, doivent être brisés pendant l'unité didactique afin d'éviter un renforcement du cliché,

et la reconstruction d'une image véritable de la culture cible est attendue. Sinon, des phénomènes comme le syndrome de Paris se produiront dans la réalité lorsque les apprenants visiteront le pays cible. Par conséquent, l'enseignant doit conserver une certaine objectivité en transmettant le savoir culturel.

De plus, celui-ci doit également prendre en compte les facteurs qui rendent la culture plus diverse. Plus précisément, dans le cas de la culture française, il s'agit de quatre aspects principaux : les milieux sociaux, le monde francophone, la culture régionale et la vision diachronique. La comédie musicale française, grâce à sa prédilection pour les sujets historiques et à son support visuel, possède un aspect diachronique presque inné. En outre, les milieux sociaux sont aussi représentés dans certaines œuvres. Dans ce cas, si l'enseignant effectue une comparaison entre les façons de parler des personnages de différentes classes sociales, les registres français pourront être travaillés, et des compétences socioculturelles seront acquises par les apprenants.

Concernant le CECR, il classifie les niveaux différents de compétences culturelles. Cependant, personnellement, je trouve qu'il n'est pas nécessaire de suivre constamment ses instructions pour organiser les unités didactiques. L'échelle donnée par le CECR encourage à fixer une limite inférieure d'acquisition du savoir pour le niveau correspondant, tandis que dans l'enseignement du FLE, le besoin de compétences culturelles varie beaucoup selon le projet personnel, l'âge et l'expérience des apprenants, ainsi que leurs objectifs d'apprentissage.

Prenons l'exemple de l'expression idiomatique. La comédie musicale constitue un bon support de cet aspect du langage. L'acquisition de cet objectif culturel correspond au niveau C1, cependant, si les apprenants vivent à l'étranger, les connaissances de ce type sont jugées nécessaires par anticipation afin de faciliter leur communication avec les natifs. Ceci s'applique aussi aux différents registres du français, qui sont jugés propres au niveau B2. Pour les apprenants qui vivent ou étudient dans le pays cible, avant d'atteindre ce niveau avancé, ils doivent déjà savoir choisir le registre adéquat pour s'exprimer dans des situations particulières.

De plus, l'apprentissage des expressions idiomatiques peut créer une atmosphère détendue dans la classe, parce que le sens des expressions n'a souvent aucune relation avec les mots qui les composent. Par exemple, pour illustrer le proverbe : « Quand les poules auront des dents », l'enseignant peut dessiner une poule avec des dents sur le tableau, puis poser la question : « Que signifie cela, d'après vous ? ». Cette démarche permet de laisser libre cours à l'imagi-

nation des apprenants et les soulagera de leur stress lié aux études, parce qu'elle leur permet de jouer aux devinettes. Par ailleurs, les mots composants des expressions idiomatiques ne sont souvent pas trop compliqués, ce qui explique leur présence dans les leçons de niveau B1, mais pas après.

Après avoir synthétisé les facteurs auxquels l'enseignant doit faire attention dans le cadre de l'objectif culturel, retournons à l'utilisation de la comédie musicale. Avant de commencer une unité didactique, l'enseignant doit déjà savoir déjà comment diviser le corpus par thèmes et il décide sur quel sujet travailler avec la classe. Il s'agit d'un processus préparatoire similaire à celui de l'objectif lexical. Cette démarche a pour but de se concentrer sur un seul fait culturel et d'éviter la surcharge cognitive des apprenants. De plus, elle donne une sorte de liberté de choix à l'intérieur du cadre d'enseignement.

Suite à la question d'introduction sur les stéréotypes à l'étape de la compréhension globale et finalisée, l'enseignant ne met pas d'accent sur l'objectif culturel, mais il se concentre plus sur l'étude de la grammaire et du lexique. Néanmoins, cela ne signifie pas que le côté culturel est ignoré dans ces deux étapes : lorsque l'enseignant aperçoit des aspects culturels dans le corpus, il les indique et les explique brièvement.

Pendant la conceptualisation, l'enseignant se concentre sur la réalité historique. Comme la comédie musicale est un spectacle élaboré de manière artistique, l'événement historique qu'elle raconte ne se conforme pas forcément la réalité. Dans ce cas, l'enseignant s'écarte du support, qui ne sert alors plus que de tremplin, et il reconstruit la réalité pour les apprenants. Cette démarche doit avoir lieu de préférence à la fin de l'unité didactique, après avoir introduit tous les points culturels importants aperçus dans le corpus. Enfin, si cela est possible, l'enseignant peut également proposer des dossiers de lecture supplémentaires afin d'approfondir le sujet.

Par ailleurs, la notion de langage corporel intervient à cette même étape. L'enseignant peut inviter les apprenants à observer le corpus pour en tirer des conclusions par eux-mêmes, mais cette démarche demande beaucoup de temps et se concentre sur une seule représentation culturelle. Cela est peu efficace. Par conséquent, il est préférable que l'enseignant extraie lui-même les gestes propres à la culture cible pour les indiquer directement. Les apprenants sont invités à établir une comparaison entre les gestes qu'ils apprennent et les gestes qu'ils font dans la vie quotidienne. À l'aide de ce rapprochement, le langage corporel de la culture cible sera enraciné dans la tête des apprenants.

Quant aux exercices, un quiz culturel en classe évalue de façon efficace l'acquisition du savoir et des compétences culturelles en général. En outre, des mini-exposés oraux peuvent être organisés autour du sujet culturel sélectionné. Par exemple, pour *Le Roi Soleil*, comme le thème d'apprentissage est l'amour, après avoir examiné les histoires d'amour passionnantes de Louis XIV, l'enseignant invite les apprenants à partager leurs propres histoires d'amour lors d'un exposé individuel de trois minutes. Cependant, nous précisons encore une fois que le droit à la vie privée doit être respecté. Les apprenants peuvent ou sont même encouragés à raconter une histoire fictive au lieu de ce qui s'est réellement passé. Sinon, l'enseignant peut aussi proposer un sujet alternatif afin de montrer du respect.

En outre, afin d'aider les apprenants de niveau B1+ à se préparer pour le prochain niveau, des débats simples peuvent être organisés. Dans ce cas, l'enseignant sélectionne soigneusement le sujet du débat afin que les apprenants puissent s'entraîner à cette activité sans perdre trop de confiance.

Enfin, l'interculturalité demeure un objectif culturel majeur au cours de l'apprentissage. Pour que les apprenants en prennent conscience, l'enseignant doit faire une comparaison entre les cultures à travers des faits précis. Puis, sur la base de ce rapprochement, il démontre que des différences existent réellement entre les différents pays du monde. Cette affirmation est la base de l'apprentissage de l'interculturalité. Pour atteindre cet objectif culturel, l'enseignant doit mettre l'accent sur l'attitude correcte à adopter face à l'interculturalité. Dans une unité didactique, il est préférable d'intégrer cet aspect à l'étape de la conceptualisation. Si l'enseignant juge qu'un devoir écrit favorise la compréhension de cette notion, il est également possible de l'aborder pendant la reproduction.

Quatrième partie : un exemple concret : 1789, *Les Amants de la Bastille*

Dans cette dernière partie du travail, je tente de préciser comment utiliser la comédie musicale dans une classe de FLE à l'aide d'un exemple concret. Le corpus choisi est *1789, Les Amants de la Bastille* de 2012, qui a gagné le Globe de cristal de la meilleure comédie musicale en 2013.

1. Présentation du corpus

La comédie musicale *1789, Les Amants de la Bastille* raconte une histoire d'amour qui s'est passée à la fin du XVIII^e siècle, dans le contexte historique de l'Ancien Régime et de la Révolution française.

Le héros de cette histoire s'appelle Ronan, il est le fils d'un paysan. Sans argent pour s'acquitter des impôts, son père a été condamné aux galères et a été tué par un officier pendant la résistance du héros. Ce dernier et sa sœur Solène ont quitté la Province et sont arrivés à Paris pour recommencer leur vie. À Paris, il rencontre Camille Desmoulins et ses amis révolutionnaires, et il s'investit immédiatement dans la lutte pour fonder une meilleure société.

Quant à l'héroïne, Olympe, elle est la fille du lieutenant de la Bastille. Née dans la noblesse, elle travaille pour la famille royale comme gouvernante du Dauphin. Elle est aussi la confidente de la reine et organise une rencontre entre la reine et son amant au centre de Paris.

C'est dans le contexte de cette affaire extraconjugale que se produit la rencontre entre les héros. Ronan dort tranquillement dans la rue et est réveillé par la dispute des amants, il s'énervé et rompt le silence nocturne par son braillement. Pour que la reine puisse passer inaperçue, Olympe attrape Ronan et l'accuse de l'agresser. Malheureusement, Ronan porte des affiches révolutionnaires sur lui et il est jeté dans la prison de la Bastille pour attendre son exécution. Olympe se sent coupable et décide de le sauver. Pendant ce temps, ils tombent amoureux. Puis, lors des funérailles du Dauphin, Ronan retrouve Olympe et lui déclare son amour.

Cependant, l'amour n'est jamais facile dans une époque tourmentée, et leurs classes sociales différentes leur apportent encore plus de problèmes. Le héros, un révolutionnaire passionné, veut voir la chute de l'Ancien Régime, alors que l'héroïne, une noble fidèle à la royauté, a peur de la révolte aveugle du peuple et ne veut pas délaissier la reine dans une telle situation. Pour cela, ils ne se comprennent pas et se disputent. Par conséquent, Olympe retourne au château de Versailles pour accompagner la reine jusqu'à la fin, alors que Ronan se prépare pour la prise de la Bastille le lendemain.

La reine sait que le peuple veut la tuer. Une fois qu'elle s'est rendu compte que l'héroïne est tombée amoureuse d'une personne en dehors de la cour, elle la libère de ses obligations. Olympe se hâte vers la Bastille, mais au moment de son arrivée, Ronan est déjà gravement blessé. Il meurt dans les bras de son amante.

La narration au fil de cette histoire romantique couvre le côté plus sérieux de cette comédie musicale : la Révolution française. En réalité, les impôts écrasants, les États généraux, la vie misérable du peuple, les révolutionnaires célèbres, même la féministe historique Olympe de Gournay, à qui le choix du prénom de l'héroïne et la figure de Solène font référence, etc. ont bien existé et tous ces sujets ont été mentionnés dans le corpus. D'ailleurs, à part la prise de la Bastille à la fin du spectacle, de nombreux événements ayant eu lieu à cette époque-là y sont aussi présentés, tels que le serment du Jeu de Paume et le fameux discours de Camille Desmoulins dans les jardins du Palais-Royal le 12 juillet 1789.

Cette précision du contexte historique aide les apprenants à se familiariser avec l'histoire française, qui constitue une partie importante de la culture savante du pays. En outre, l'étude de la Révolution française nous permet d'observer la culture contemporaine sous un angle diachronique : elle invite à des recherches plus profondes par rapport aux droits de l'homme (*Déclaration des droits de l'homme et du citoyen*), à la notion de république (la chute de l'Ancien Régime) et à la devise du pays (*Liberté, égalité, fraternité*). Cependant, la transition entre l'histoire représentée et la culture générale nécessite un savoir complémentaire élaboré par l'enseignant.

2. Le thème à travailler

Sur la base du résumé, on se rend compte que cette comédie musicale se concentre sur deux sujets fondamentaux : la Révolution française et l'amour. Le premier sujet peut encore

être divisé en deux thèmes : la vie à cette époque et la révolte du peuple. J'ai fait le compte des extraits exploitables de chaque thème : le thème de l'amour inclut quatre chansons et onze dialogues, celui de la révolte englobe sept chansons et treize dialogues, et le thème concernant la vie du peuple et de la cour possède sept chansons et neuf dialogues. Ainsi, en cas de besoin, il est possible d'organiser trois unités didactiques en s'appuyant sur cette comédie musicale. Néanmoins, de façon plus générale, les apprenants voteront pour le thème le plus intéressant, et l'enseignant organisera une unité didactique en fonction du thème choisi.

Selon le public cible, le thème traité dans l'unité didactique peut varier. Le sujet de la Révolution française, peu importe qu'il illustre la vie réelle à cette époque-là ou qu'il introduise aux spectateurs l'esprit de la révolte, apporte un aspect plus grandiose dans le cours de FLE. Quant au sujet de l'amour, il s'agit d'un beau sentiment qui touche les apprenants à travers le coup de foudre romantique et la fin tragique de l'histoire. Ainsi, il nous apporte un aspect plus émotionnel.

À ce point, il est important de se demander comment adopter le thème le plus avantageux pour chacun des trois groupes d'apprenants différents. Tout d'abord, pour les étudiants universitaires, les objectifs d'étude sont de passer les examens et de travailler dans le domaine du français. Ainsi, ils ont besoin de compétences culturelles satisfaisantes par rapport au pays cible. Dans cette situation, le thème de la révolte qui comporte plein d'indices culturels et historiques sera le plus profitable. Sinon, le thème de la vie à la fin du XVIII^e siècle est également exploitable, bien qu'il exige un pré-acquis plus important par rapport au contexte historique et social.

Ensuite, pour le grand public qui apprend le français par intérêt personnel, le thème de l'amour attire plus l'attention parce qu'il suscite des réactions émotionnelles. En outre, il peut créer une ambiance sympathique et conviviale dans la classe, qui suscitera des interactions entre l'enseignant et les apprenants.

Enfin, pour le public jeune, les trois thèmes peuvent tous être explorés. Les jeunes se trouvent encore dans une étape de la vie où ils reçoivent des informations de l'extérieur qui les aident à former graduellement leur vision du monde. Dans ce cas, le sujet de la révolte peut leur transmettre un esprit de lutte et le courage de parler de leur propre voix. Quant à l'illustration de la vie du peuple, elle peut leur montrer le côté plus sombre et misérable de la société. Ainsi, l'enseignant peut mentionner la situation de communautés minoritaires ignorées par le public en prenant une vision diachronique. Enfin, le thème de l'amour peut intro-

duire le concept de ce sentiment aux enfants, alors qu'il peut aider les adolescents à obtenir une vision correcte de l'amour. Par exemple, dans le corpus, le conflit entre les amants sera une illustration parfaite de l'idée suivante : « Une personne ne doit jamais se perdre dans l'amour. On est d'abord soi-même, puis le copain/la copine d'un autre individu. ». Cela est ce que les jeunes doivent apprendre à l'âge de seize ans.

Afin d'organiser une unité didactique d'exemple, je choisis le premier groupe cible, les étudiants universitaires, qui sont toujours la majorité des apprenants du FLE en Chine. Par conséquent, le thème traité est la révolte.

Cette unité didactique proposée se compose de deux séances pendant lesquelles les objectifs grammatical, lexical et culturel seront traités, tandis que l'objectif phonétique ne se présentera pas cette fois-ci. Pourtant, si l'enseignant tient à inclure cet aspect dans son plan de cours, il est également réalisable de travailler sur la liaison facultative. Personnellement, je l'ai abandonné parce que même si le phénomène de la liaison facultative existe dans le corpus, elle n'est pas assez riche et elle nécessite trop de connaissances supplémentaires en dehors du matériel. Ainsi, elle risque d'apporter une surcharge cognitive du côté des apprenants, que les enseignants veulent éviter à tout prix pendant l'enseignement.

3. Objectif grammatical : le futur simple

Avant toute chose, précisons que dès le moment où la classe s'est mise d'accord sur le thème traité, la notion de corpus ne désigne plus la comédie musicale en entier. Le corpus se transforme en l'ensemble des extraits au sujet du thème sélectionné. Dans notre situation, le corpus étudié est constitué de sept chansons et de treize dialogues par rapport à la révolte, dans lesquels de nombreux exemples du futur simple sont illustrés. En conséquence, je propose de traiter ce point comme l'objectif grammatical de cette unité didactique.

1) La compréhension globale

Dans un premier temps, les apprenants regardent le corpus et en retirent des informations essentielles, notamment les paramètres situationnels. Il leur est demandé de compléter le tableau suivant :

La nature du corpus : Une comédie musicale.

Qui : Ronan, Danton, etc.

Quand : Pendant la Révolution française.

Où : Paris, France.

Actions : Organiser la révolution, lutter contre la monarchie, etc.

2) La compréhension finalisée

Pour entrer dans les détails et étudier un point précis, un corpus trop élargi ralentit le processus du cours. L'enseignant perd du temps s'il rejoue les extraits qui n'incluent pas le point grammatical à étudier. Ainsi, je propose que l'enseignant travaille sur une ou deux chansons qui illustrent le mieux l'objectif. Après que les apprenants ont identifié le point étudié ou même les règles de grammaire concernées, l'enseignant ajoute d'autres extraits qui complètent le savoir.

Les extraits choisis : *Ça ira mon amour* (Camille Desmoulins) + le dialogue avant elle.

Durée : Quatre minutes.

Contexte : Dans les jardins du Palais-Royal, Camille Desmoulins fait son fameux discours face à la foule et les rappelle à la liberté.

Point grammatical compris : la conjugaison du futur simple (la première personne du singulier, la troisième personne du singulier et du pluriel).

(Énoncés dans le dialogue)

« Ce soir, les bataillons suisses et allemands **sortiront** du Champ-de-Mars pour nous égorger. » (3^e personne du pluriel)

« Je ne **tomberai** jamais vivant entre les mains d'un tyran. » (1^e personne du singulier)

(Paroles de la chanson)

Ça **ira** mon amour

On **oubliera** les tambours

Sur tous les murs j'**écrirai** je le jure Liberté chérie

...

Ça **ira** mon amour

On **écrira** le grand jour

Je t'**offrirai** mes nuits pour la vie

C'est promis

Consignes pour les enseignants :

1. Poser la/les question(s) suggestive(s) : « Quel est son rêve ? », « Que veut-il dire à la foule ? »

<p>But : Faire s'apercevoir aux apprenants que les extraits ne concernent pas la situation immédiate.</p> <p>2. Demander de localiser les énoncés qui indiquent ce qui se passera dans le futur (préciser les verbes exacts si possible).</p> <p>Démarche : L'enseignant note au fur et à mesure les résultats trouvés (les verbes conjugués avec des contextes phrastiques courts) sur le tableau, en respectant l'ordre des pronoms personnels « Je – Tu – Il/Elle – Nous – Vous – Ils/Elles ». Il doit laisser des espaces blancs pour les pronoms non mentionnés.</p> <p>3. Signaler les verbes au futur simple par une colonne verticale, clarifier le point grammatical étudié.</p>

Ensuite, l'enseignant présente des extraits qui peuvent aider à remplir les espaces blancs laissés par les deux premiers extraits.

<p>Extraits complémentaires choisis : Les dialogues qui ont lieu dès la onzième minute et la 48^e minute.</p> <p>Durée : 50 secondes + deux minutes.</p> <p>Contexte : La dispute à propos de la justice entre le roi, le comte et Necker + la dispute au sujet de la révolte entre les révolutionnaires.</p> <p>Point grammatical compris : La conjugaison du futur simple (la première personne du pluriel, la deuxième personne du singulier et du pluriel).</p>

(Énoncés dans les dialogues)

- « Alors, où trouverez-vous cet argent *juste*, Monsieur le banquier ? » (2^e personne du pluriel)
- « Nous reprendrons cette conversation demain. » (1^e personne du pluriel)
- « Tu le paieras ! » (2^e personne du singulier)

<p>Consigne pour les enseignants :</p> <p>1. Laisser les apprenants observer et les encourager à tirer des conclusions.</p> <p>2. Compléter le schéma sur le tableau, commencer l'étape de la conceptualisation.</p> <p>Comme les étudiants savent clairement à quelle règle ils doivent faire attention, l'enseignant leur demande d'extraire les verbes correspondants au moment de la première diffusion. La deuxième diffusion n'aura pas lieu sauf si les verbes ne sont pas tous trouvés.</p>

3) La conceptualisation

Dès que la base de la conjugaison du verbe, le suffixe grammatical du futur simple, a été établie, l'enseignant met l'accent sur ce résultat et précise comment conjuguer les verbes de différents groupes. Il prend pour exemple un verbe contextualisé dans le corpus, par exemple « tomber » pour — er, « sortir » pour — ir et « reprendre » pour —re. Je cite l'exemple de « tomber » ici :

<u>Je</u> ne tomberai jamais vivant...	-er-ai
<u>Tu</u> ne tomberas jamais vivant...	-er-as
<u>Il/Elle</u> ne tombera jamais vivant(e)...	-er-a
<u>Nous</u> ne tomberons jamais vivant(e)s...	-er-ons
<u>Vous</u> ne tombez jamais vivant(e)(s)...	-er-ez
<u>Ils/Elles</u> ne tomberont jamais vivant(e)s...	-er-ont

L'enseignant doit également souligner l'existence des verbes irréguliers à cette étape. Cette démarche sera réalisée à l'aide du verbe « aller », qui se présente sous forme d'« ira » dans le corpus. En cas de besoin, il peut même donner une liste courte de verbes irréguliers aux apprenants afin d'accélérer le rythme d'étude, à condition de ne pas les surcharger.

Puis, en s'appuyant sur les contextes phrastiques des verbes extraits, l'enseignant suggère aux apprenants de résumer les situations d'utilisation du futur simple. Après avoir confirmé ou rejeté leurs propositions, il organise un tableau sommaire des fonctions attestées du point grammatical et complète les fonctions absentes par des phrases d'exemple.

Exemple pour le futur simple :

Les fonctions illustrées du futur simple : Présenter un projet, faire une supposition.

La fonction absente : Si + présent de l'indicatif, futur simple.

Démarche : L'enseignant complète le tableau du savoir en fournissant des énoncés authentiques ou inventés hors du corpus.

Énoncé d'exemple : Charles dit à Camille d'informer Louis d'une chose. Camille : « Si je le vois, je le lui dirai. »

Approches d'approfondissement possibles :

1. Réaliser une comparaison entre le futur simple et le futur proche.

2. Présenter les trois structures de « Si... ».

But :

1. Réviser et mieux distinguer les savoirs acquis.

2. Introduire un nouveau point grammatical à développer dans le futur.

Pour la première approche, une récapitulation des différences existantes entre les deux temps grammaticaux sera présentée aux apprenants. Un tableau modèle³³ se trouve ci-dessous :

33 <https://fr.slideshare.net/RicardoWall/le-futur-proche-vs-le-futur-simple>

Futur Proche vs. Futur Simple

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none">• La langue parlée plus souvent que la langue écrite.• Moins formel• Futur proche dit « futur immédiat ».• Qualité moins détachée, moins objectif.• « Cet homme va être en retard » | <ul style="list-style-type: none">• La langue écrite plus souvent que la langue parlée.• Plus formel• Futur simple dit « événements plus à l'avenir ».• Qualité détachée, objectif, temps préféré pour exprimer des événements qui représente des vérités générales.• « L'homme sera toujours l'homme » |
|--|--|

4) Le réemploi

Quant aux exercices, je propose d'établir une échelle de trois degrés de difficulté.

Premier degré : la conjugaison grammaticale.

Les verbes de différentes catégories doivent être conjugués d'abord dans des phrases isolées, puis dans un texte à trous.

Deuxième degré : la transformation des phrases

Les phrases au présent ou au futur proche doivent être reproduites au futur simple.

Troisième degré : la transformation d'un texte

Un texte au présent doit être reproduit au futur simple. Les indices temporels dans le texte doivent s'adapter au temps grammatical. Cet exercice met la cohésion textuelle en valeur.

5) La reproduction

Pour l'étape de la reproduction, la tâche à réaliser doit prendre en compte tous les objectifs de l'unité didactique. Ceci dit, elle se réfère non seulement à l'application du futur simple, mais aussi au champ lexical de la Révolution et à l'événement historique de la Révolution française. Je préciserai la tâche proposée à la fin de cette unité didactique.

4. Objectif lexical : le champ lexical de la Révolution

Avant de me concentrer sur l'objectif choisi, je précise que d'autres objectifs lexicaux sont également réalisables à travers ce corpus. La raison pour laquelle j'ai choisi le champ lexical au lieu de mots du français familier est que ce dernier objectif s'adapte mieux à l'objectif culturel des registres de langue. Comme j'ai choisi la Révolution française dans la partie culturelle, son champ lexical me semble être le meilleur choix ici.

4.1. Première séance : la transition entre l'objectif grammatical et l'objectif lexical

Après la compréhension globale du corpus, l'objectif grammatical est traité en priorité en s'appuyant sur des extraits sélectionnés. Quant à l'objectif lexical, il est préférable de l'introduire après la mise en évidence des règles grammaticales. Cette proposition se base sur une raison essentielle : la construction d'un champ lexical nécessite un corpus plus vaste que des extraits sélectionnés selon une seule règle grammaticale. En outre, les extraits qui contribuent beaucoup au domaine de la grammaire n'incluent pas nécessairement une quantité suffisante de vocabulaire thématique. De ce fait, ils ne seront pas valorisés de la même façon dans la partie lexicale.

Néanmoins, cet arrangement du cours apporte un problème : en Chine, la longueur d'un cours universitaire est approximativement de 40 à 45 minutes. L'enseignant ne peut pas développer un autre objectif langagier dans le temps qui reste en respectant les démarches inductives proposées par le CECR. De ce fait, il est plus raisonnable de placer l'objectif lexical dans la deuxième séance, et le temps restant dans la première séance contribue à une brève introduction de ce que la classe fera la fois suivante.

Pour cela, l'enseignant doit d'abord annoncer le thème du champ lexical à travailler. Puis, il rejoue le corpus en entier, c'est-à-dire sept chansons et treize dialogues sur le thème de la révolte. Pendant la révision, les apprenants sont invités à relever le vocabulaire rattaché au thème du champ lexical. Il est normal qu'ils ne puissent pas tout noter dès la première fois, une amélioration de cette prise de note sera alors le devoir à effectuer après le cours.

En divisant une seule unité didactique en deux séquences, l'enseignant maintient l'aspect inductif de l'enseignement. Il permet également aux apprenants de travailler de façon plus à l'aise chez eux, vu qu'ils peuvent répéter le corpus autant qu'ils veulent sans s'embarrasser du

regard des autres. De plus, le devoir pour après le cours économisera du temps, vu qu'il n'est plus nécessaire de rejouer le corpus pendant le cours.

4.2. Deuxième séance : la construction du champ lexical

L'enseignant commence à poser des questions dès le début de la deuxième séance. Cette démarche est considérée à la fois comme une surveillance du devoir et un contrôle continu de la compétence orale, vu que les idées seront exprimées oralement lors des réponses.

En demandant les opinions des apprenants, l'enseignant construit au fur et à mesure le champ lexical. Il écrit sur le tableau les termes qui lui appartiennent. Le tableau est divisé en trois colonnes, qui correspondent respectivement au verbe, au nom et à la personne. Pour le corpus étudié, les mots qui appartiennent au champ lexical de la Révolution sont présentés dans le tableau suivant (l'ordre des mots suit l'ordre chronologique de l'apparition des extraits dans le support) :

Tableau du champ lexical de la Révolution		
Les verbes	Les noms	Les personnes
s'indigner	révolution	majesté
se soulever	insurrection	monarchie
réclamer	résistance	altesse
engager	élévation	bourgeois
combattre	évolution	révolutionnaire
renverser	soulèvement	républicain
(se) battre	massacre	député
abattre	répression	martyr
(se) réunir	liberté	insoumis
se réveiller	égalité	citoyen
se joindre	fraternité	meneur
(s')insurger	déclaration	régiment
		patriote
		souverain
		gouverneur
		officier

Quant aux mots proposés qui ne sont pas inclus dans le champ lexical, s'ils sont associés à la notion ou à l'événement de la Révolution, tel qu'« imposer » et « interdiction », l'enseignant les note dans une liste complémentaire à côté, sans les catégoriser dans le tableau construit. Cette démarche conduit à une liste de vocabulaire plus diversifiée à mémoriser après le cours.

Du reste, pour les termes comme « États généraux » ou « Assemblée nationale », ils outrepassent leurs limites sémantiques et introduisent un aspect culturel dans le contexte historique spécifique. De ce fait, ils servent également d'éléments qui faciliteront la réalisation de l'objectif culturel par la suite.

Je propose la liste suivante pour une partie des mots que les apprenants peuvent extraire. Ils ont un lien avec le thème étudié :

Liste de mots complémentaires		
supporter (v.)	défier (v.)	imposer (v.)
réforme (n.)	offenser (v.)	condamné (n.)
Les États généraux (n.)	dominer (v.)	Assemblée nationale (n.)
avertir (v.)	ordonner (v.)	volonté du peuple (n.)
désobéir (v.)	répression (n.)	offenser (v.)
plier (v.)	obtempérer (v.)	...

Pourtant, je précise que le choix de ce genre de mots est à considérer par chaque enseignant, qui jouit d'une flexibilité totale à cet égard. D'une part, s'il est plus ouvert aux opinions des apprenants, il pourra noter tout ce qu'ils proposent. D'autre part, il peut également imposer des contraintes à cette liste. De cette manière, il établit un cadre moins vaste en excluant le vocabulaire qui s'éloigne du sujet.

Néanmoins, les enseignants doivent toujours prendre en considération la longueur du champ lexical afin de préserver les apprenants d'une surcharge cognitive. Si le champ lexical construit est déjà assez ou même trop riche, comme celui de la Révolution ici, la liste de mots complémentaires doit être courte, et vice-versa. Dans tous les cas, je conseille de traiter la mémorisation de cette seconde liste comme un devoir additionnel pour les étudiants ayant un niveau plus avancé que leurs camarades.

4.3. Deuxième séance : l'introduction des expressions figées

Sur la base du champ lexical construit (le premier tableau), l'enseignant ajoute des expressions figées, qui, en général, sont plus difficiles à identifier pour les apprenants.

Exemples : « n'y voir que du feu » et « fouler aux pieds »
--

Si la deuxième expression reste compréhensible pour la plupart de la classe, la première est vraiment difficile à comprendre. Au moins dans mon cas, un sinophone qui apprend le français depuis six ans et qui a vécu en France pendant trois ans, je n'ai pas compris cette expression lors de notre première rencontre. Ainsi, je suppose que les étudiants de deuxième année universitaire auront peu de chance de l'extraire du corpus sans aide extérieure.

C'est pourquoi l'enseignant est indispensable dans cette situation : il doit signaler les expressions figées et expliquer leur signification. Il doit aussi citer un ou deux énoncés, de préférence authentiques, pour illustrer des situations d'utilisation appropriées.

Exemple : « n'y voir que du feu ».

Citation : « Il est tout naturel, citoyen commandant, répliqua Corentin d'un air pensif, que dans tout ce qu'elle nous a dit, tu n'aies vu que du feu. » dans <i>Les Chouans</i> d'Honoré Balzac.

Démarche : L'enseignant fournit la version chinoise de la phrase en même temps.

But : Indiquer la traduction conventionnelle de l'expression.

Prolongement : Une accumulation à long terme. Aider les apprenants pour leur cours spécialisé de la traduction des deux dernières années universitaires.
--

Enfin, dans certaines situations, les expressions figées peuvent également introduire une dimension culturelle. Soit par leurs marques culturelles innées, telles que « faire le trou normand », soit par l'extension intentionnelle du contenu proposée par l'enseignant, telle qu'« à la bonne heure » utilisée par Louis XVI dans le corpus (00:45:27 – 00:45:32) :

« Louis XVI : Vous n'aimez pas ma pendule. Quelle belle mécanique !

Necker : Majesté, les députés !

Louis XVI : Oui, à la bonne heure. ... (regarde la pendule.) Mais elle (n') est pas bonne, l'heure ! »
--

Dans ce dialogue, à part le sens original de l'expression, celle-ci est aussi utilisée pour décrire l'exactitude du pendule. Grâce à cela, l'enseignant peut mentionner l'intérêt de

Louis XVI pour la mécanique, et même l'anecdote célèbre : « Louis XVI a amélioré la guillotine qui l'a guillotiné à la fin ».

Dans tous les cas, il s'agit d'une touche culturelle apportée par le lexique. Par conséquent, les expressions françaises servent d'outil pour associer l'objectif culturel à l'objectif lexical.

Concernant le réemploi, je ne proposerai pas d'exercices propres à la compétence lexicale. Les exercices destinés à cet objectif sont mêlés aux exercices servant l'objectif culturel, et ils seront présentés dans la partie suivante.

5. Objectif culturel

En ce qui concerne ce dernier objectif, je préfère de ne pas le distinguer trop clairement des autres objectifs de l'unité didactique. En d'autres termes, l'objectif culturel n'occupe pas une durée précise dans les deux séquences, les connaissances culturelles s'intègrent à chaque phrase élaborée par l'enseignant. Lorsque des indices culturels apparaissent dans les extraits étudiés, une explication courte de l'aspect culturel correspondant sera proposée aux apprenants. Cependant, face à des événements culturels ou historiques qui nécessitent plus de détails, je propose de situer la précision à la fin de la deuxième séance, après avoir atteint les autres objectifs. Elle conclura l'unité didactique d'une façon moins linguistique et ainsi plus engageante.

Dans ce qui suit, je suis le fil temporel de mon unité didactique proposée et j'explique comment je travaillerai sur la compétence culturelle pendant les deux séquences. Pour résumer, tout au long de l'unité didactique, l'enseignant intègre les éléments culturels à tout moment approprié.

5.1. Première séance

- i. L'enseignant pose la question d'introduction : « Connaissez-vous le mouvement des Gilets jaunes ? Qu'est-ce que vous en pensez ? ».

Moment dans le cours : Au tout début de la séance.

Justification : Elle rappelle un événement important qui a eu lieu en 2019.

Utilité : Déclencher la discussion.

Cet événement a suscité beaucoup de discussions dans les journaux et sur les réseaux sociaux. Les étudiants auront des opinions à partager. Ainsi, cette question les invitera à s'exprimer dès le début du cours.

Désavantage : Le sujet n'est pas assez pertinent.

Prolongement : L'enseignant pourra choisir d'autres questions en fonction de l'actualité.

ii. L'enseignant montre cette caricature³⁴ à l'écran.



Moment dans le cours : Après la question d'introduction.

Justification : Elle associe la question d'introduction au sujet du corpus étudié.

Utilité : Orienter l'attention des apprenants vers la Révolution française.

iii. L'enseignant rejoue le corpus dans la classe.

Moment dans le cours : Après avoir sélectionné le thème étudié (la révolte).

Utilité : Obtenir une compréhension globale du corpus.

iv. L'enseignant mentionne la chanson *Ah ! ça ira*³⁵.

Moment dans le cours : Après avoir identifié le point grammatical étudié au moyen de la chanson *Ça ira mon amour*, avant de se tourner vers d'autres extraits pour compléter le tableau de conjugaison.

Justification : Il s'agit d'une chanson qui symbolise la Révolution française. Elle a aussi inspiré les compositeurs de cette comédie musicale lorsqu'ils ont écrit *Ça ira mon amour*.

Utilité : Faire ressentir l'influence de l'histoire sur la chanson étudiée, suggérer une dimension diachronique de la culture.

34 <https://lecercle49.wordpress.com/2019/07/11/1789-2019-meme-colere-meme-combat/>

35 <https://www.youtube.com/watch?v=-srLjMRjoVI>

- v. L'enseignant identifie les personnages présents, résume leurs rôles en un mot (à l'aide des captures d'écran).

Moment dans le cours : Après avoir complété le tableau de conjugaison, avant de préciser les règles de conjugaison et les fonctions grammaticales.

Justification : Les deux extraits englobent beaucoup de personnages importants de la Révolution française.

Le premier extrait présente les personnages principaux de la cour, le deuxième montre les révolutionnaires les plus connus.

Utilité : présenter brièvement les personnages historiques essentiels.

Exemple : Camille Desmoulins, « un journaliste révolutionnaire ».

Prolongement : L'enseignant pourra insérer des présentations brèves à l'oral, si les étudiants connaissent déjà certaines figures historiques.

Cela donne aux apprenants une possibilité d'exposer leurs connaissances préalables en entraînant leurs compétences d'expression orale.

5.2. Deuxième séance

- i. L'enseignant pose la question : « D'après vous, quels termes sont associés à la notion de la révolte ? » et construit le champ lexical.

Moment dans le cours : Au début de la séance.

Justification : Il existe souvent des connotations culturelles à l'intérieur du mot.

Utilité : Introduire la dimension culturelle par le lexique.

Exemple : « Liberté, égalité, fraternité », la devise nationale de la France.

Prolongement : L'enseignant pourra transmettre d'autres savoirs généraux en fonction des mots extraits.

Exemple : « l'Assemblée nationale ».

Il s'agit d'un site touristique parisien. L'enseignant pourra situer ce site sur la carte de Paris afin de le concrétiser dans la tête des apprenants. Il pourra également présenter d'autres sites touristiques mentionnés dans le corpus, tels que le château de Versailles, le Champ-de-Mars et le Palais-Royal. Il s'agit d'un approfondissement des connaissances de la géographie parisienne.

- ii. L'enseignant précise l'événement et les personnages historiques.

Moment dans le cours : Après la construction du champ lexical.

Justification : La comédie musicale est une forme d'art. La transcription artistique est inévitable.

Exemple : Le héros Ronan.

Ce personnage a beaucoup d'influence sur le plan des révolutionnaires dans la comédie musicale. Mais il n'existe pas dans l'histoire réelle.

Utilité : Transmettre l'objectif culturel, reconstruire l'histoire réelle, éviter les connaissances erronées.

Exemple : Robespierre et Danton.

Ils étaient deux figures étroitement liées à la Révolution française. Il n'est pas possible d'en parler sans les mentionner. L'enseignant présente des informations supplémentaires à l'égard de leurs personnalités, de leurs visions politiques, de leurs compagnons et de leur mort. En s'appuyant sur leur amitié et leur hostilité, l'enseignant dessine les différentes étapes de la Révolution française.

iii. L'enseignant propose des exercices qui combinent l'objectif culturel et lexical.

Moment dans le cours : À la fin de l'unité didactique.

Justification : Il s'agit de l'étape du réemploi.

Utilité : Renforcer les connaissances acquises.

Exemple 1 : le quiz culturel

Tout d'abord, l'enseignant divise la classe en trois groupes pour faire un quiz à la fois lexical et culturel. Le quiz questionnera les étudiants sur la dimension culturelle des mots et les connaissances culturelles de l'événement historique étudié. Pour chaque réponse correcte, l'enseignant donne un point au groupe correspondant. Si les réponses sont incorrectes, elles ne rapportent aucun point.

Après une dizaine de questions, l'enseignant désigne le groupe gagnant. Les étudiants de ce groupe auront le privilège de voter sur la manière dont ils voudraient revoir l'histoire selon un autre point de vue. Cela déterminera le sujet d'une courte production écrite : les étudiants devront raconter l'histoire de la comédie musicale sous un autre angle, et c'est la vision du personnage choisi par le groupe gagnant qui sera adoptée.

Exemple 2 : un texte à trous

Cet exercice est le devoir d'après le cours. Il est destiné à entraîner les compétences grammaticale, lexicale et culturelle des apprenants. Ce doit être un texte en rapport avec thème sélectionné. Il ne peut pas dépasser le niveau des apprenants. Il est préférable qu'il soit authentique.

L'enseignant accomplit des recherches à l'avance pour trouver un article approprié. Il enlève des mots et les place au-dessus du texte, puis il est demandé aux apprenants de compléter les trous avec les mots qui conviennent.

iv. L'enseignant propose une tâche finale pour clore l'unité didactique.

Tâche à réaliser : Une présentation orale de dix minutes.

Sujet à travailler : Un des trois événements suivants : la Première Révolution anglaise, la Guerre d'indépendance des États-Unis et la Révolution française.

Raison du choix de ces sujets : L'étude secondaire chinoise traite souvent de ces trois événements historiques dans un même chapitre.

But : En se basant sur des domaines diversifiés, clarifier les différences existantes entre ces événements.

Organisation :

1. La classe sera divisée en trois groupes, chaque groupe comportera quatre personnes au maximum. (Si la classe est formée de plus de douze personnes, il y aura des groupes qui travailleront sur le même sujet.)
2. Les étudiants auront le champ libre pour organiser eux-mêmes la réalisation de la tâche.
3. La mention des points essentiels de l'événement étudié sera requise pendant la présentation orale, y compris sans s'y limiter : les puissances belligérantes, les personnages emblématiques, les moments clés et les anecdotes curieuses.

Évaluation :

La présentation durera quinze minutes pour chaque groupe. Dix minutes de présentation + cinq minutes d'interaction avec les camarades et l'enseignant.

La note de cette tâche comptera pour 10 % de la note finale.

Conclusion

Face au besoin de trouver plus de ressources authentiques et intéressantes dans le domaine du français langue étrangère, au travers de ce travail de recherche, j'ai examiné un genre du support d'enseignement particulier : la comédie musicale. Dans mon analyse, une comédie musicale a été divisée en plusieurs parties selon ses thèmes intrinsèques, et l'ensemble des extraits composant une partie a été présenté comme un « corpus » thématique. Cette étude avait pour objectif de déterminer si ce genre de support a le potentiel de servir à enseigner le français aux apprenants sinophones.

Tout d'abord, j'ai énuméré les conditions particulières du public cible par rapport aux apprenants du FLE en général. J'ai constaté que les apprenants chinois souffraient de l'influence de l'acquisition préalable de l'anglais et du grand décalage langagier entre le français et le chinois. Puis j'ai conclu au travers de recherches statistiques qu'ils ont besoin d'améliorer leurs compétences orales. J'ai aussi présenté les caractéristiques spécifiques de la comédie musicale française en précisant le contexte social chinois qui crée un terrain propice à son utilisation.

Ensuite, afin de confirmer la pertinence d'utiliser ce type de matériel dans l'enseignement du FLE, j'ai exposé des théories et des constats de spécialistes dans le domaine de la linguistique, de la musique et de la culture. J'ai en particulier souligné les bienfaits apportés par l'enregistrement vidéo du spectacle : il fournit non seulement un contexte plus complet de la situation de communication, mais permet aussi l'application du support dans l'enseignement du français de spécialité.

La comédie musicale démontre un potentiel intéressant dans l'enseignement du FLE aux apprenants sinophones. De ce fait, un modèle d'unité didactique a été proposé dans la troisième partie. J'ai choisi d'adopter la méthodologie de la compréhension globale – la compréhension finalisée – la conceptualisation – le réemploi – la reproduction. J'ai détaillé les démarches appropriées pour chaque étape et les points auxquels les enseignants doivent faire attention. Pour finir, à l'appui de la comédie musicale *1789, Les Amants de la Bastille*, j'ai organisé une unité didactique selon la méthode proposée. Elle avait pour but de mieux illustrer comment les enseignants travailleraient avec ce type de support en classe.

Par ailleurs, comme je n'ai discuté l'utilisation de la comédie musicale que dans l'enseignement du FLE destiné aux apprenants sinophones, une recherche plus approfondie mériterait d'être menée à l'égard de son utilisation envers des apprenants d'origines différentes. Il semblerait également pertinent de s'interroger sur l'utilisation d'autres ressources artistiques dans le domaine du FLE, telles que l'opéra et le théâtre, afin de stimuler l'intérêt des apprenants et d'enrichir l'enseignement des langues.

Bibliographie

Livres :

- ALINTE, C. (2013): « Teaching grammar through music », dans *JoLIE*, pp. 7-27. DOI: <https://doi.org/10.29302/jolie.2013.6.1>
- ARCHER, D. (1997): « Unspoken Diversity: Cultural Differences in Gestures », dans *Qualitative Sociology*, Vol.20, n°1, pp. 79-105.
- AUBIN, S. (1996): *La didactique de la musique du français : sa légitimité, son interdisciplinarité*, thèse de doctorat. Rouen.
- National de Reproduction des thèses.
- BALCH, W.R. & LEWIS B.S. (1996): « Music-Dependent Memory: The Roles of Tempo Change and Mood Mediation », dans *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, Vol.22, n°6, pp. 1354-1363.
- BOIRON, M. (2005): *Approches pédagogiques de la chanson*. Vichy, Cavilam, pdf (www.tv5.org).
- CASTELLOTTI, V. & MOORE, D. (2002): *REPRESENTATIONS SOCIALES DES LANGUES ET ENSEIGNEMENTS. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- CAZEVIEILLE F.O. (2007): « Introduire le lexique spécialisé dès l'initiation en français scientifique », dans *Didáctica (Lengua y Literatura)*, Vol.19, pp. 173-185.
- Conseil de l'Europe (2005), *Cadre commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Paris, Didier.
- COOK, V.J. (1985): « Chomsky's Universal Grammar and Second Language Learning », dans *Applied Linguistics*. Vol.6, n°1, pp. 2-18.
- DELIÈRE, J. & LAFAYETTE, R.C. (1985): « La Clef des chants: thèmes culturels et techniques pédagogiques pour l'enseignement de la civilisation par la chanson », dans *The French Review*, Vol. 58, n°3, pp. 411-425.
- ECHAIDE, C. & del RÍO, D. & PACIOS, J. (2019): « The differential effect of background music on memory for verbal and visuospatial information », dans *The Journal of General Psychology*. 146:4, pp. 443-458.

- EKMAN P. & FRIESEN W.V. (1971): « Constants across cultures in the face and emotion », dans *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.17, n°2, pp. 124-129.
- EKMAN P. & FRIESEN W.V. (1975): *Unmasking the face: A guide to recognizing emotions from facial clues*. Prentice-Hall.
- ERNST, S. (1998): « Hagège (Claude). - L'enfant aux deux langues », dans *Revue française de pédagogie*, Vol.124, Sociologie de l'éducation, pp. 178-182.
- FAHLSTEDT, K. (2015): *Inter-discipline musique/langue: L'apprentissage de la grammaire française en rythme*. Linnaeus University.
- FERNÁNDEZ-ECHEVARRÍA, M.L. (2017): « L'imaginaire en paroles-musique: interprétations phonologiques et diversité », dans *Synergies Espagne*, n°10, pp. 59-72.
- GIBSON, D. (2014): *Effective Help Desk Specialist Skills*. Indianapolis, Pearson Education.
- de GROOT, A.M.B. & SMEDINGA, H.E. (2014): « Let the music play! A short-term but no long-term detrimental effect of vocal background music with familiar language lyrics on foreign language vocabulary learning », dans *Studies in Second Language Acquisition*, Vol.36, n°4, pp. 681-707.
- HARGIS, C.H. & TERHAAR-YONKERS, M. (1988): « Repetition Requirements for Word Recognition », dans *Journal of Reading*, Vol. 31, n°4, pp. 320-327.
- HORN, C.A. (2007): *English second language learners: using music to enhance the listening abilities of grade ones*. University of South Africa.
- HOWARD, P. (2002): *What is Scenography?*. London, Psychology Press.
- JEDRZEJAK, C. (2012): *L'apport de la musique dans l'apprentissage d'une langue étrangère*. Université d'Artois.
- KRAMER D.J. (2001): « A Blueprint for Teaching Foreign Languages and Cultures through Music in the Classroom and on the Web », dans *ADFL Bulletin*, Vol.33, n°1 (Fall 2001), pp. 29-35.
- LEGG, R. (2009): « Using Music to Accelerate Language Learning: An Experimental Study », dans *Research in Education*, Vol.82, n°1, pp. 1-12.
- LIPPI-GREEN, R. (2012) *English with an Accent, 2nd édition*. London & New York, Routledge.
- LUDKE, K. (2009): *Teaching foreign languages through songs*. University of Edinburgh.
- LUDKE, K. & WEINMANN, H. (2012): *European Music Portfolio: A Creative Way into Languages-Teacher's Handbook*. Comenius Lifelong Learning Project.

- MATSUMOTO D. (1990): « Cultural similarities and differences in display rules », dans *Motivation and Emotion*, Vol.14, n°3, pp. 195-214.
- MIRAS, G. (2014): *Approche plurielle des liens musique-parole pour la didactique de la prononciation du français comme langue étrangère/seconde*. Université de la Sorbonne nouvelle-Paris III.
- PAVIS, P. (1992): *Theatre at the Crossroads of Culture*. London, Routledge.
- PLATHNER, J.-G. (2013): « L'image de la culture dans l'acquisition d'une langue étrangère : exemples du français », dans *Synergies Pays Scandinaves*, n°8, pp. 151-162.
- RANÇON, J. (2018): « La méthode verbo-tonale. Quel intérêt pour l'école d'aujourd'hui ? », dans *Les Langues Modernes*, Association des professeurs de langues vivantes (APLV). Hal-01917530.
- RIVERO VILÁ, I.L. (2011): *L'interculturel à travers le multimédia dans l'enseignement du français langue étrangère*. Universidad de Salamanca.
- ROBERT J.-P. (2008): *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris, Éditions Ophrys.
- DO ROZARIO, R.-A.C. (2004): « The French Musicals: The Dramatic Impulse of Spectacle », dans *Journal of Dramatic Theory and Criticism*, Vol.19, n°1, pp. 125-142.
- SAKANO FERNANDES, H. Y. (2013): « Hip Hop au cours de FLE ? En quoi le rap peut-il intéresser l'enseignement-apprentissage des langues-cultures », dans *Synergies Brésil*, n°11, pp. 141-149.
- THORNBURY, S. (1999): « What is grammar? », dans *How to teach grammar*. Hawlow, Pearson Education Limited, pp. 1-13.
- TROCMÉ-FABRE, H. (1987): *J'apprends donc je suis*. Paris, Les Éditions d'organisation.
- TUMANOV, A. (1986): « MUSIC IN L2 PEDAGOGY: A Comparative Analysis of Music and Language », dans *Russian Language Journal / Русский язык*, Vol.40, n°136/137, THIS DOUBLE ISSUE PUBLISHES CONTRIBUTIONS OF CANADIAN SCHOLARS (Spring-Fall 1986), pp. 35-54.
- VALETOPULOS, F. & ZAJĄC. J. (2012): « Génération numérique en classe de langues », dans *Les compétences en progression: défi pour la didactique des langues*. Varsovie, Institut d'Etudes Romanes, Université de Varsovie, Université de Poitiers, Laboratoire FoReLL, pp. 183-178.
- VIGNES, L. (2015): « Pour la beauté du geste : plaidoyer pour une didactique de la gestualité », dans *Synergies Europe*, n°10, pp. 161-173.

WIECZOREK J.A. (1993): « Foreign-Language Pedagogy: Practical Applications to Theoretical Concerns. Selected Papers from the Loyola College Conference Entitled « Bridging Theory and Practice in the Foreign-Language Classroom » (Baltimore, Maryland, October 18-20, 1991) », dans *Mid-Atlantic Journal of Foreign Language Pedagogy*, Vol.1.

ZEROMSKAITE, I. (2014): « The Potential Role of Music in Second Language Learning: A Review Article », dans *Journal of European Psychology Students*, Vol.5, n°3, pp. 78-88. DOI: <http://dx.doi.org/10.5334/jeps.ci>

Websites :

Au son du FLE. <https://www.verbotonale-phonetique.com/origines-fondements/>

SAMPLE, I. (2004): « Great composers scored on language », dans *The Guardian*, 20 nov. 2004. Disponible sur: <https://www.theguardian.com/uk/2004/nov/20/science.arts>

SIHAMDI, K. (2016): L'enfant aux deux langues de Claude Hagège (Deuxième partie). [Internet]. [cité 4 avr 2020]. Disponible sur: <https://arlap.hypotheses.org/5400>

竺期 (2018): « 法国音乐剧的艺术表现力 », 音乐爱好者, n°1. <https://www.zz-news.com/com/yyahz/news/itemid-882579.html>

https://flenantes.files.wordpress.com/2015/01/pc_vs_imparfait.pdf

Cours :

BOURMAYAN, Anouch. (2018-2019): *Didactique du français* (M1FA70LF). Sorbonne Université.

Films :

Attia, Dove & Chouquet, François & Cohen, Albert (2012) : *1789, Les Amants de la Bastille*. Palais des sports de Paris.

Attia, Dove & Cohen, Albert (2009) : *Mozart, l'opéra rock*. Palais des sports de Paris.

Attia, Dove & Cohen, Albert (2005) : *Le roi soleil*. Palais des sports de Paris.

Talar, Charles (1998) : *Notre-Dame de Paris*. Palais des congrès de Paris.

Annexe I : Sondage au sujet de la rime et de la syllabe

(Le sondage n'est fait qu'en chinois, il se trouve ci-dessous la version traduite en français.)

Temps de réalisation du sondage : 20/03/2020 – 28/03/2020.

Public cible : les étudiants de la même session universitaire que moi, qui sont entrées dans l'université en septembre 2014 et qui ont commencé les études du français en même temps.

Âge moyen actuel du public cible : 23 – 25 ans.

Âge moyen du public cible au moment de l'évènement : 19 – 21 ans.

Question à choix multiple (maximum 2) :

Pendant l'année scolaire 2015-2016, la deuxième année universitaire, Pauline (la professeure) nous a fait rédiger un poème après de l'étude de *Le Dormeur du Val* de Rimbaud. Par rapport à ce devoir précis, choisissez la/les réponse(s) qui correspondent à votre cas à ce moment-là :

1. Par rapport à la syllabe, je savais comment les compter.
2. Par rapport à la syllabe, je ne savais pas comment les compter.
3. Par rapport au rime, je connaissais les types de rime en français.
4. Par rapport au rime, je ne connaissais pas les types de rime en français.
5. Je ne me souviens plus.